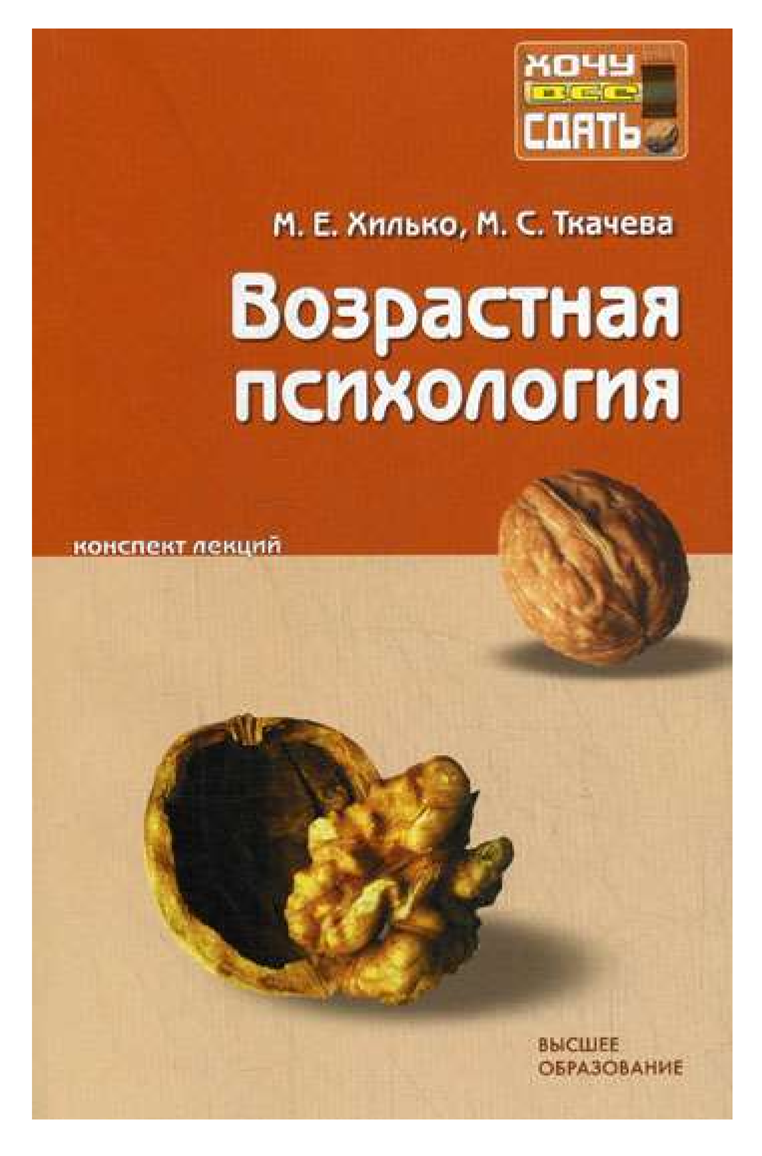
Марина Хилько, Мария Ткачева

Возрастная психология. Конспект лекций



Непосредственной сдаче экзамена или зачета по любой учебной дисциплине всегда предшествует краткий период, когда студент должен сосредоточиться, систематизировать свои знания. Выражаясь компьютерным языком, он должен "вывести информацию из долговременной памяти в оперативную", сделать ее готовой к немедленному и эффективному использованию. Специфика периода подготовки к экзамену или зачету заключается в том, что студент уже ничего не изучает (для этого просто нет времени): он лишь вспоминает и систематизирует изученное. Предлагаемое пособие поможет студентам в решении именно этой задачи применительно к курсу "Возрастная психология".

Издательство: Юрайт, 2010г.

Оглавление

Тема 1. ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ КАК НАУКА
1.1. Предмет и задачи возрастной психологии
1.2. Факторы, определяющие развитие возрастной психологии
1.3. Методы исследования в возрастной психологии
1.4. Исторический анализ понятия «детство»
Тема 2. ТЕОРИИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
2.1. Биогенетические и социогенетические концепции
2.2. Теория конвергенции двух факторов детского развития
2.3. Психоаналитические теории детского развития
2.4. Эпигенетическая теория личности Эрика Эриксона
2.5. Теория социального научения
2.6. Проблема развития мышления в ранних работах Жана Пиаже
2.7. Теория когнитивного развития (концепция Ж. Пиаже)
2.8. Культурно-историческая концепция
2.9. Концепция психического развития ребенка Д.Б. Эльконина
Тема 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ
3.1. Особенности процесса развития
3.2. Движущие силы, условия и источники развития личности
3.3. Закономерности психического развития
3.4. Механизмы развития личности
3.5. Самосознание личности
3.6. Структурные звенья самосознания. Их генезис
Тема 4. ПЕРИОДИЗАЦИЯ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
4.1. Подходы к периодизации психического развития в возрастной психологии
4.2. Понятие возраста
4.3. Параметры возраста
4.4. Понятие сензитивности. Критические и кризисные периоды
Тема 5. ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ НОВОРОЖДЕННОГО, МЛАДЕНЦА
5.1. Кризис новорожденности
5.2. Психическое развитие ребенка в период новорожденности
5.3. Новообразования периода новорожденности
5.4. Кризис первого года жизни
5.5. Ведущий вид деятельности
5.6. Новообразования младенческого возраста
Тема 6. РАННЕЕ ДЕТСТВО (ОТ 1 ГОДА ДО 3 ЛЕТ)
6.1. Социальная ситуация развития
6.2. Развитие познавательной сферы ребенка
6.3. Личностные образования
6.4. Кризис трех лет

6.5. Ведущий вид деятельности в раннем детстве
Тема 7. ДОШКОЛЬНОЕ ДЕТСТВО (от 3 до 6–7 лет)
7.1. Социальная ситуация развития
7.2. Ведущий вид деятельности
7.3. Игра и игрушки
7.4. Психическое развитие дошкольника
7.5. Новообразования дошкольного возраста
7.6. Психологическая готовность к школе
Тема 8. МЛАДШИЙ ШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ (ОТ 6–7 ДО 10–11 ЛЕТ)
8.1. Социальная ситуация развития
8.2. Учебная деятельность. Другие виды деятельности
8.3. Новообразования младшего школьного возраста
8.4. Кризис семи лет
8.5. Проблемы перехода от младшего школьного возраста к подростковому
Тема 9. ПОДРОСТКОВЫЙ ВОЗРАСТ (ОТ 10–11 ДО 14–15 ЛЕТ)
9.1. Социальная ситуация развития
9.2. Физиологические изменения
9.3. Психологические изменения
9.4. Кризис подросткового возраста
9.5. Ведущая деятельность в подростковом возрасте
9.6. Новообразования подросткового возраста
Тема 10. ЮНОШЕСТВО (ОТ 15–16 ДО 20 ЛЕТ)
10.1. Когнитивные изменения
10.2. Учебно-профессиональная деятельность
10.3. Процесс становления самосознания
10.4. Взаимоотношения с окружающими
Тема 11. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ОБНАРУЖИВАЮЩИМИ ОТКЛОНЕНИЯ В УМСТВЕННОМ РАЗВИТИИ
11.1. Дети с отклонениями в развитии
11.2. Психология умственно отсталого ребенка
11.3. Психологические особенности одаренных детей
Тема 12. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ И СИТУАЦИЯХ ДЕПРИВАЦИИ
Тема 13. МЕТОДЫ РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА
13.1. Содержание и организация развивающей и коррекционной работы
13.2. Традиционные формы групповой коррекционно-развивающей работы (тренинги)
13.3. Нетрадиционные формы групповой развивающей работы
13.4. Индивидуальная работа психолога
Тема 14. ПСИХОЛОГИЯ ВЗРОСЛОГО ЧЕЛОВЕКА

14.1. Ранняя взрослость (20–40 лет)
14.2. Средняя взрослость (от 40 до 60 лет)
14.3. Период поздней взрослости (60 лет и старше)
Использованная литература

Тема 1. ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ КАК НАУКА

1.1. Предмет и задачи возрастной психологии

Возрастная психология– это отрасль психологической науки, изучающая закономерности этапов психического развития и формирования личности на протяжении онтогенеза человека от рождения до старости.

Предметом возрастной психологии являются возрастная динамика психики человека, онтогенез психических процессов и качеств личности развивающегося человека, закономерности развития психических процессов.

Возрастная психология изучает возрастные особенности психических процессов, возрастные возможности усвоения знаний, ведущие факторы развития личности, возрастные изменения и т. д.

Возрастные изменения подразделяются на эволюционные, революционные и ситуационные. К *эволюционным* изменениям относятся количественные и качественные преобразования, происходящие в психике человека при переходе из одной возрастной группы в другую. Такие изменения протекают медленно, но основательно, и охватывают значительные периоды жизни, от нескольких месяцев (для младенцев) до нескольких лет (для детей более старшего возраста). Они обусловлены следующими факторами: а) биологическим созреванием и психофизиологическим состоянием организма ребенка; б) его местом в системе социальных отношений; в) уровнем интеллектуального и личностного развития.

Революционные изменения осуществляются быстро, за короткий срок, они более глубоки, чем эволюционные. Данные изменения происходят в момент кризиса возрастного развития, возникающего на рубеже возрастов между сравнительно спокойно протекающими периодами эволюционных изменений психики и поведения.

Ситуационные изменения связаны с воздействием на психику ребенка конкретной социальной ситуации. Данные изменения отражают процессы, происходящие в психике и поведении ребенка под влиянием обучения и воспитания.

Возрастные эволюционные и революционные изменения психики и поведения устойчивы, необратимы, не требуют систематического подкрепления. Они преобразуют психологию человека как личности. Ситуационные изменения неустойчивы, обратимы и требуют закрепления в последующих упражнениях. Такие изменения направлены на преобразование частных форм поведения, знаний, умений и навыков.

Теоретической задачей возрастной психологии является изучение закономерностей психического развития в онтогенезе, установление периодов развития и причин перехода от одного периода к другому, определение возможностей развития, а также возрастных особенностей психических процессов, возрастных возможностей усвоения знаний, ведущих факторов развития личности и т. д.

Объектом изучения выступают ребенок, подросток, юноша, взрослый человек, пожилой человек.

1.2. Факторы, определяющие развитие возрастной психологии

Детская психология как наука о психическом развитии ребенка зародилась в конце XIX в. Началом этому послужила книга немецкого ученого-дарвиниста В. Прейера «Душа ребенка» (СПб, 1891). В ней Прейер описывал результаты ежедневных наблюдений за развитием своей дочери, обращая внимание на развитие органов чувств, моторики, воли, рассудка и языка. Заслуга Прейера состоит в том, что он изучил, как развивается ребенок в самые ранние годы жизни, и ввел в детскую психологию *метод объективного наблюдения,* разработанный по аналогии с методами естественных наук. Он первым осуществил переход от интроспективного исследования психики ребенка к объективному.

К объективным условиям становления детской психологии, сложившимся на конец XIX века, в первую очередь следует отнести бурное развитие промышленности и, соответственно, качественно новый уровень общественной жизни. Это повлекло за собой необходимость пересмотреть подходы к воспитанию и обучению детей. Родители и учителя перестали считать физические наказания эффективным методом воспитания – появились более демократичные семьи и педагоги. Задача понимания ребенка стала одной из первоочередных. Кроме того, ученые пришли к выводу, что только через изучение психологии ребенка лежит путь к пониманию того, что собой представляет психология взрослого человека.

Как и любая область знаний, детская психология начиналась со сбора и накопления информации. Ученые просто описывали проявления и дальнейшее развитие психических процессов. Накопленные знания потребовали систематизации и анализа, а именно:

- поиска взаимосвязей между отдельными психическими процессами;
- осмысления внутренней логики целостного психического развития;
- определения последовательности этапов развития;
- исследования причин и путей перехода с одного этапа на другой.

В детской психологии стали использоваться знания смежных наук: *генетической психологии,* изучающей возникновение отдельных психических функций у взрослого и ребенка в истории и онтогенезе, и *педагогической психологии.* Все большее внимание уделялось психологии обучения. Свой вклад в становление детской психологии внес выдающийся русский педагог, основатель научной педагогики в России К.Д. Ушинский (1824–1870). В работе «Человек как предмет воспитания» он писал, обращаясь к учителям: «Изучайте законы тех психических явлений, которыми вы хотите управлять, и поступайте в соответствии с этими законами и теми обстоятельствами, к которым вы их хотите приложить».

Развитию возрастной психологии способствовали эволюционные идеи английского естествоиспытателя Чарльза Дарвина (1809–1882), которые послужили основой понимания рефлекторной сущности психических факторов. Этой проблемой занимался и русский физиолог И.М. Сеченов (1829–1905). В классическом труде

«Рефлексы головного мозга» (1866) он дал полное научное обоснование рефлекторной теории.

В начале XX века в практику стали внедряться методы экспериментального исследования умственного развития детей: тестирование, использование измерительных шкал и т. п. Детская психология становится нормативной дисциплиной, описывающей достижения ребенка в процессе развития.

Со временем ученые пришли к выводу, что необходимо выделить стадии развития личности в онтогенезе. Данной проблемой занимались К. Бюлер, З. Фрейд, Ж. Пиаже, Э. Эриксон, П.П. Блонский, Л.С. Выготский и др. Они пытались осмыслить закономерности смены периодов развития и проанализировать причинно-следственные связи психического развития детей. Все эти изыскания породили множество теорий развития личности, среди которых можно назвать, например, теорию трех ступеней детского развития (К. Бюлер), психоаналитическую концепцию (З. Фрейд), когнитивную теорию (Ж. Пиаже).

Возрастная психология поднялась на новую ступень с введением *метода формирующего эксперимента,* разработанного отечественным психологом Л.С. Выготским (1896–1934). Этот метод позволял определить закономерности развития психических функций. Его использование также привело к появлению ряда теорий развития личности. Рассмотрим некоторые из них.

Культурно-историческая концепция Л.С. Выготского. Ученый утверждал, что интерпсихическое становится интрапсихическим. Возникновение и развитие высших психических функций связано с употреблением знаков двумя людьми в процессе их общения. В противном случае знак не может стать средством индивидуальной психической деятельности.

Теория деятельности А.Н. Леонтьева. Он считал, что деятельность сначала выступает как сознательное действие, затем – как операция и только потом, по мере формирования, становится функцией.

Теория формирования умственных действий П.Я. Гальперина. По его мнению, формирование психических функций происходит на основе предметного действия: начинается с материального выполнения действия, а заканчивается умственной деятельностью, затрагивая речевую функцию.

Концепция учебной деятельности – исследования Д.Б. Эльконина и В.В Давыдова, в которых разрабатывалась стратегия формирования личности не в лабораторных условиях, а в реальной жизни – путем создания экспериментальных школ.

Теория «первоначального очеловечивания» И.А. Соколянского и А.И. Мещерякова, в которой отмечены начальные этапы формирования психики у слепоглухонемых детей.

1.3. Методы исследования в возрастной психологии

Комплекс методов исследования, которыми пользуются в возрастной психологии, состоит из нескольких блоков методик, заимствованных из общей, дифференциальной и социальной психологии.

Из *общей психологии* взяты методы исследования когнитивных процессов и личности ребенка. Они адаптированы к возрасту ребенка и исследуют восприятие, внимание, память, воображение, мышление и речь. При помощи данных методов можно получить информацию о возрастных особенностях познавательных процессов детей и преобразованиях этих процессов при взрослении ребенка, т. е. о специфике перехода из одной возрастной группы в другую.

Методы для изучения индивидуальных и возрастных различий детей заимствованы из *дифференциальной психологии.* Большой популярностью пользуется так называемый «метод близнецов», изучающий сходство и различия между гомозиготными и гетерозиготными близнецами. На основе полученных данных делаются выводы об органической (генотипической) и средовой обусловленности психики и поведения ребенка.

Социальная психология обеспечила возрастную психологию методами, позволяющими изучать межличностные отношения в различных детских группах, а также взаимоотношения между детьми и взрослыми. К этим методам относятся: наблюдение, опрос, беседа, эксперимент, метод срезов, тестирование, анкетирование, анализ продуктов деятельности. Все эти методы также адаптированы к возрасту ребенка. Рассмотрим их более подробно.

Наблюдение – основной метод при работе с детьми (особенно дошкольного возраста), так как тесты, эксперимент, опрос сложны для исследования детского поведения. Начинать наблюдение необходимо с постановки цели, составления программы наблюдения, разработки плана дей-**10** ствий. Цель наблюдения заключается в том, чтобы определить, ради чего оно осуществляется и каких результатов можно ожидать на выходе.

Для того чтобы получить достоверные результаты, наблюдение необходимо вести регулярно. Это связано с тем, что дети растут очень быстро и изменения, происходящие в поведении и психике ребенка, так же быстротечны. Например, поведение младенца меняется на глазах, поэтому, пропустив один месяц, исследователь лишается возможности получить ценные данные о его развитии в этот период.

Чем младше ребенок, тем меньше должен быть интервал между наблюдениями. В период от рождения до 2–3 месяцев наблюдение за ребенком надо проводить ежедневно; в возрасте от 2–3 месяцев до 1 года – еженедельно; от 1 года до 3 лет – ежемесячно; от 3 до 6–7 лет – один раз в полгода; в младшем школьном возрасте – один раз в год и т. д.

Метод наблюдения при работе с детьми эффективнее прочих, с одной стороны, потому, что они ведут себя более непосредственно и не играют социальных ролей, свойственных взрослым. С другой стороны, дети (особенно дошкольники) обладают недостаточно устойчивым вниманием и могут часто отвлекаться от дела. Поэтому по возможности следует вести скрытое наблюдение, чтобы дети не видели наблюдателя.

Опрос может быть устным и письменным. При использовании данного метода могут возникать трудности следующего характера. Дети понимают задаваемый им вопрос по-своему, т. е. вкладывают в него иной смысл, нежели взрослый человек. Это происходит потому, что система понятий у детей существенно отличается от той, которой пользуются взрослые. Данное явление отмечается и у подростков. Поэтому прежде чем получить ответ на задаваемый вопрос, надо убедиться в правильности его понимания ребенком, разъясняя и обсуждая неточности, и только после этого интерпретировать получаемые ответы.

Эксперимент является одним из самых надежных методов получения информации о поведении и психологии ребенка. Суть эксперимента состоит в том, что в процессе исследования у ребенка вызываются интересующие исследователя психические процессы и создаются условия, необходимые и достаточные для проявления этих процессов.

Ребенок, входя в экспериментальную игровую ситуацию, ведет себя непосредственно, эмоционально откликаясь на предлагаемые ситуации, не играет никаких социальных ролей. Это позволяет получить его истинные реакции на воздействующие стимулы. Результаты наиболее достоверны в том случае, если эксперимент проводится в форме игры. При этом важно, чтобы в игре выражались непосредственные интересы и потребности ребенка, иначе он не сможет в полной мере проявить свои интеллектуальные способности и необходимые психологические качества. Кроме того, включаясь в эксперимент, ребенок действует сиюминутно и спонтанно, поэтому на протяжении всего эксперимента необходимо поддерживать у него интерес к проводимому мероприятию.

Срезы – еще один метод исследования в возрастной психологии. Они делятся на поперечные и продольные (лонгитюдные).

Суть метода *поперечных срезов* состоит в том, что в группе детей (класс, несколько классов, дети разного возраста, но обучающиеся по одной программе) с помощью определенных методик исследуется какой-то параметр (например, интеллектуальный уровень). Преимущество данного метода заключается в том, что за короткое время можно получить статистические данные о возрастных различиях психических процессов, установить, как влияет возраст, пол или другой фактор на основные тенденции психического развития. Недостаток метода в том, что при исследовании детей разного возраста невозможно получить информацию о самом процессе развития, его природе и движущих силах.

При использовании метода *продольным (лонгитюдных) срезов* прослеживается развитие группы одних и тех же детей в течение длительного времени. Данный метод позволяет установить качественные изменения в развитии психических процессов и личности ребенка и выявить причины этих изменений, а также изучить тенденции развития, незначительные изменения, которые не могут быть охвачены поперечными срезами. Недостаток метода состоит в том, что полученные результаты базируются на изучении поведения небольшой группы детей, поэтому распространять подобные данные на большое количество детей представляется некорректным.

Тестирование позволяет выявить уровень интеллектуальных способностей и личностных качеств ребенка. Необходимо поддерживать у детей интерес к этому методу привлекательными для них способами, например поощрениями или какой-нибудь наградой. При тестирования детей используются такие же тесты, что и для взрослых, но адаптированные для каждого возраста, например детский вариант теста Кеттела[1] , теста Векслера[2] и др.

Беседа – это получение сведений о ребенке при непосредственном общении с ним: ребенку задают целенаправленные вопросы и ожидают ответов на них. Данный метод относится к эмпирическим. Важным условием эффективности беседы являются располагающая обстановка, доброжелательность, тактичность. Вопросы необходимо подготовить заранее и фиксировать ответы, по возможности не привлекая внимания испытуемого.

Анкетирование – это метод получения информации о человеке на основании его ответов на заранее приготовленные вопросы. Анкетирование может быть устным, письменным, индивидуальным или групповым.

Анализ продуктов деятельности – это метод изучения человека посредством анализа продуктов его деятельности: рисунков, чертежей, музыкальных произведений, сочинений, учебных тетрадей, личных дневников и т. д. Благодаря данному методу можно получить информацию о внутреннем мире ребенка, его отношении к окружающей действительности и людям, об особенностях его восприятия и других сторонах психики. В основу этого метода положен принцип *единства сознания и деятельности,* согласно которому психика ребенка не только формируется, но и проявляется в деятельности. Рисуя или что-то создавая, ребенок предоставляет исследователям возможность раскрыть такие стороны его психики, о которые трудно было бы узнать при помощи других методов. На основании рисунков можно изучать познавательные процессы (ощущения, воображение, восприятие, мышление), творческие способности, личностные проявления, отношение детей к окружающим людям.

1.4. Исторический анализ понятия «детство»

Детство – это термин, обозначающий начальный период онтогенеза, от рождения до подросткового возраста. Детство охватывает младенчество, раннее детство, дошкольный возраст и младший школьный возраст, т. е. длится от рождения до 11 лет.

Наверняка у кого-то детство связано с беспечностью, беззаботностью, играми, шалостями, учебой, а для других детство – это время активного развития, изменений и обучения. На самом деле, детство – это период парадоксов и противоречий, без которых не может быть развития. Итак, чем же характеризуется данный период?

Замечено, что чем выше стоит живое существо в ряду животных, тем дольше длится его детство и тем беспомощнее это существо при рождении. Бесспорно, человек – наиболее совершенное существо в природе. Это подтверждается его физическим строением, организацией нервной системы, типами деятельности и способами ее регуляции. Однако, появляясь на свет, человек наделен лишь самыми элементарными механизмами для поддержания жизни. Он беспомощен и не может постоять за себя, за ним требуется уход, который осуществляется в течение длительного времени. Таков один из парадоксов природы, который предопределяет историю детства.

Истории детства уделяли внимание многие ученые. Выдающийся специалист в области детской и педагогической психологии Д.Б. Эльконин писал: «На протяжении всей человеческой истории исходный пункт детского развития оставался неизменным. Ребенок вступает во взаимодействие с некоторой идеальной формой, т. е. с достигнутым обществом уровнем развития культуры, в котором он родился. Эта идеальная форма все время развивается, и развивается скачкообразно, т. е. меняется качественно» (Эльконин Д.Б., 1995). Его слова подтверждаются тем, что люди разных эпох не похожи друг на друга. Следовательно, коренным образом должно меняться и развитие психики в онтогенезе.

Время не стоит на месте. С развитием научно-технического прогресса усложняется жизнь общества и соответственно меняется положение ребенка в нем. Раньше дети овладевали примитивными орудиями труда, помогая родителям обрабатывать землю; они учились этому у взрослых, наблюдая за ними и повторяя их действия. С развитием научно-технического прогресса и появлением новых производственных отношений орудия труда стали сложнее, и для овладения ими одного наблюдения за взрослыми оказалось недостаточно. Поэтому возникла необходимость сначала изучить процесс овладения этими орудиями и только потом приступить к их использованию. Следовательно, новый этап обучения был обусловлен сложностью орудий труда.

Д.Б. Эльконин связал периоды детского развития с периодизацией развития общества (табл. 1)

Таблица 1

Периоды детского развития по Д.Б. Эльконину

Социально-экономическое развитие общества	Периоды детства
1. Первобытно-общинный строй. Признаки: слабое развитие производственных сил, нет излишков продуктов, слабые производственные отношения, кормить неработающих нечем. Как только дети встают на ноги, они начинают работать	Младенчество и овладение примитивными орудиями труда
2. Усложняются орудия труда (луки, сети, топоры). Становится больше средств для существования, можно прокормить какую-то часть неработающего населения. Необходимо научить детей владеть сложными орудиями труда	Младенчество и период овладения орудиями труда. Появляются первые учителя, зачастую это более старшие дети. Данный этап развития можно наблюдать в существующих сегодня племенах
3. Появление классового общества. Признаки: разделение орудий производства и быта, усложнение общественных отношений, появление норм и правил поведения для каждого социального слоя	Период детства расширяется. В нем ребенок овладевает орудиями быта и получает производственную подготовку. Впервые здесь появляется игра как инструмент овладения отношениями между людьми
4. Машинное производство. Требуются квалифицированные рабочие. В эпоху Возрождения появляются школы для рабочих	К предыдущим этапам добавляется дошкольное детство и младший школьный возраст, появляется школьное обучение (в основном в церковно-приходских школах)
5. Промышленная революция. Требуется высокая квалификация для рабочих на производстве	Школьное детство делится на этапы: младший школьник, подросток и небольшой этап производственной подготовки. Здесь появляются фабрично-заводское обучение, семилетнее образование
6. Научно-техническая революция. Усложнение общественных отношений	Появляется период усвоения норм и правил межличностных отношений, который связан с периодом ранней юности. Появляются всеобщее десятилетнее образование и учебно-профессиональная деятельность

Окончание табл. 1

Возможно, в ближайшее время обязательным для развития общества станет наличие у всех высшего образования. Это связано в первую очередь с развитием компьютерных технологий. Но бесконечно раздвигать возрастные рамки детства невозможно, поэтому перед педагогической и возрастной психологией скорее всего

встанет задача совершенствования способов обучения с целью сокращения времени освоения школьной программы.

Получается, что продолжительность детства находится в прямой зависимости от уровня материального и духовного развития общества и даже отдельных его слоев. Во многом продолжительность детства зависит и от материального благополучия семьи: чем беднее семья, тем раньше дети начинают трудиться.

Тема 2. ТЕОРИИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Биогенетические и социогенетические концепции

Сторонники *биогенетической концепции* развития полагают, что основные психические свойства личности заложены в самой природе человека (биологическом начале), определяющей его жизненную судьбу. Они считают генетически запрограммированными интеллект, аморальные свойства личности и др.

Первым шагом на пути возникновения биогенетических концепций была теория Ч. Дарвина о том, что развитие – *генезис* – подчиняется определенному закону. В дальнейшем любая крупная психологическая концепция всегда была связана с поиском законов детского развития.

Немецкий естествоиспытатель Э. Геккель (1834–1919) и немецкий физиолог И. Мюллер (1801–1958) сформулировали биогенетический закон, согласно которому животное и человек во время внутриутробного развития кратко повторяют те стадии, которые проходит данный вид в филогенезе. Этот процесс был перенесен на процесс онтогенетического развития ребенка. Американский психолог С. Холл (1846–1924) считал, что ребенок в своем развитии кратко повторяет развитие человеческого рода. Основанием для появления данного закона послужили наблюдения за детьми, в результате чего были выделены следующие стадии развития: пещерная, когда ребенок роется в песке, стадия охоты, обмена и др. Холл предполагал также, что развитие детского рисунка отражает те стадии, которые проходило изобразительное искусство в истории человечества.

Теории психического развития, связанные с идеей повторяемости в этом развитии истории человечества, называют *теориями рекапитуляции.*

Выдающийся русский физиолог И.П. Павлов (1849–1936) доказал, что существуют приобретенные формы поведения, в основе которых лежат условные рефлексы. Это породило точку зрения о том, что развитие человека сводится к проявлению инстинкта и дрессуре. Немецкий психолог В. Келер (1887–1967), проводя опыты на человекоподобных обезьянах, открыл у них наличие интеллекта. Этот факт лег в основу теории, согласно которой психика в своем развитии проходит три этапа: 1) инстинкт; 2) дрессура; 3) интеллект.

Австрийский психолог К. Бюлер (1879–1963), опираясь на теорию В. Келера и под влиянием трудов основателя психоанализа, австрийского психиатра и психолога З. Фрейда (1856–1939), в качестве основного принципа развития всего живого выдвинул принцип удовольствия. Он связывал этапы инстинкта, дрессуры и интеллекта не только с созреванием мозга и усложнением отношений с окружающей средой, но и с развитием аффективных состояний – переживанием удовольствия и связанного с ним действия. Бюлер утверждал, что на первом этапе развития – этапе инстинкта – благодаря удовлетворению инстинктивной потребности наступает так называемое «функциональное удовольствие», являющееся следствием выполнения действия. А на

этапе интеллектуального решения задачи возникает состояние, предвосхищающее удовольствие.

В. Келер, изучая развитие ребенка с помощью зоопсихологического эксперимента, заметил сходство в примитивном применении орудий труда у человека и обезьяны.

Диаметрально противоположного подхода к развитию психики ребенка придерживаются сторонники *социогенетической (социологизаторской) концепции.* Они считают, что в поведении человека нет ничего врожденного и каждое его действие – лишь продукт внешнего воздействия. Поэтому, манипулируя внешними воздействиями, можно добиться любых результатов.

Еще в XVII в. английский философ Джон Локк (1632–1704) считал, что ребенок рождается на свет с чистой душой, подобной белому листу бумаги, на котором можно написать все что угодно, и дитя вырастет таким, каким его хотят видеть родители и близкие. Согласно этой точке зрения наследственность не играет никакой роли в развитии психики и поведения ребенка.

Американский психолог Дж. Б. Уотсон (1878–1958) выдвинул лозунг: «Хватит изучать то, что человек думает, давайте изучать то, что человек делает!». Он считал, что в поведении человека нет ничего врожденного и каждое его действие есть продукт внешней стимуляции. Следовательно, манипулируя внешними раздражителями, можно «создать» человека любого склада. В исследованиях научения, в которых учитывались экспериментальные результаты, полученные И.П. Павловым, на первый план вышла идея сочетания стимула и реакции, условных и безусловных стимулов, был выделен временной параметр этой связи. Это легло в основу *ассоцианистической концепции научения* Дж. Уотсона и Э. Газри, которая стала первой программой бихевиоризма. Бихевиоризм – это направление в американской психологии XX в., отрицающее сознание как предмет научного исследования и сводящее психику к различным формам поведения, понятого как совокупность реакций организма на стимулы внешней среды. По словам Дж. Уотсона, «все такие термины, как сознание, ощущение, восприятие, воображение или воля, могут быть исключены при описании человеческой деятельности». Поведение человека он отождествлял с поведением животного. Человек, по мнению Уотсона, – это биологическое существо, которое может быть изучаемо подобно всякому другому животному. Таким образом, в классическом бихевиоризме акцент делается на процессе научения на основе наличия или отсутствия подкрепления под влиянием среды.

Представители необихевиоризма, американские психологи Э. Торндайк (1874–1949) и Б. Скиннер (1904–1990) создали концепцию научения, которое получило название «оперантное научение». Эта разновидность научения характеризуется тем, что в установлении новой ассоциативной стимульно-реактивной связи важную роль играют функции безусловного стимула, т. е. главный акцент делается на значении подкрепления.

Н. Миллер и американский психолог К.Л. Халл (1884–1952) – авторы теории, в которой был дан ответ на вопрос: зависит ли научение, т. е. установление связи между стимулом и реакцией, от таких состояний испытуемого, как голод, жажда, боль.

На основе существующий теорий можно сделать вывод, что в социогенетических теориях в качестве основного фактора развития психики рассматривается среда, а активность ребенка не учитывается.

2.2. Теория конвергенции двух факторов детского развития

Теорию конвергенции, или, как ее еще называют, теорию двух факторов, разработал немецкий психолог В. Штерн (1975–1938), который был специалистом в области дифференциальной психологии, рассматривающей взаимоотношения биологического и социального факторов. Суть этой теории заключается в том, что психическое развитие ребенка рассматривается как процесс, складывающийся под влиянием наследственности и среды. Основной вопрос теории конвергенции состоит в том, чтобы установить, как возникают приобретенные формы поведения и какое влияние на них оказывает наследственность и окружающая среда.

В это же время в психологии существовали две теоретические концепции, эмпиризм («человек – чистая доска») и нативизм (существуют врожденные идеи). Штерн полагал, что если есть основания для существования этих двух противоположных точек зрения, то истина заключается в их соединении. Он считал, что психическое развитие есть соединение внутренних данных с внешними условиями, но ведущее значение все равно остается за врожденным фактором. Примером тому может служить следующий факт: окружающий мир поставляет ребенку материал для игры, а то, как и когда он будет играть, зависит от врожденных компонентов инстинкта игры.

В. Штерн был сторонником концепции рекапитуляции и говорил, что ребенок в первые месяцы младенческого периода находится на стадии млекопитающего: это подтверждается неосмысленным рефлекторным и импульсивным поведением; во втором полугодии жизни он достигает стадии высшего млекопитающего (обезьяны) благодаря развитию схватывания предметов и подражания; в дальнейшем, овладев прямохождением и речью, достигает начальных ступеней человеческого состояния; в первые пять лет игры и сказок он стоит на ступени первобытных народов; новый этап – поступление в школу – сопряжен с овладением социальными обязанностями более высокого уровня. Первые школьные годы связаны с простым содержанием античного и ветхозаветного миров, средние классы – с христианской культурой, а годы зрелости – с культурой нового времени.

Теорию конвергенции развития подтверждают высказывания о том, что «яблоко от яблони недалеко падает» и «с кем поведешься, от того и наберешься». Английский психолог Г. Айзенк (1916–1997) считал, что интеллект на 80 % определяется влиянием наследственности и на 20 % – влиянием среды.

Австрийский психолог З. Фрейд создал *структурную теорию личности,* основу которой составил конфликт между инстинктивной сферой душевной жизни человека и требованиями общества. Он считал, что каждый человек рождается с врожденными сексуальными влечениями, которые впоследствии находятся под контролем «Сверх-Я» и «Оно». «Оно» – это внутренняя психическая инстанция, которая под влиянием запретов выделяет из себя маленький кусочек «Я». «Сверх-Я» – инстанция, ограничивающая человеческие влечения. Получается, что на «Я» давят «Оно» и «Сверх-Я». Это типичная схема двух факторов развития.

Психологи смогли установить влияние биологического и социального аспектов на процесс развития, наблюдая за близнецами и сравнивая полученные результаты Этот метод назвали *методом близнецов.* Как показал Д.Б. Эльконин, с методологической точки зрения, в исследовании близнецов есть один серьезный недочет: проблема наследственного фонда рассматривается с позиций тождественности или нетождественности, а проблема средовых влияний всегда рассматривается с позиции тождественности. Но не существует одной (одинаковой) социальной среды, в которой воспитываются близнецы – обязательно надо учитывать, с какими элементами среды ребенок активно взаимодействует. Поэтому для получения достоверных результатов надо выбирать такие ситуации, в которых уравнение содержит не одно, а два неизвестных. Отсюда вытекает вывод, что при помощи данного метода могут изучаться индивидуальные различия, а не проблемы развития.

2.3. Психоаналитические теории детского развития

Психоанализ изначально возник как метод лечения, но вскоре был воспринят как средство получения психологических фактов, которые легли в основу новой психологической системы.

З. Фрейд, анализируя свободные ассоциации пациентов, пришел к выводу, что болезни взрослого человека сводятся к переживаниям детства. Основу теоретической концепции психоанализа составляет открытие *бессознательного* и *сексуального начала.* К бессознательному ученый отнес неспособность пациентов понимать истинное значение того, что они говорят и что делают. Детские переживания, по Фрейду, имеют сексуальную природу. Это чувство любви и ненависти к отцу или матери, ревность к брату или сестре и т. п.

В модели личности Фрейд выделил три основных компонента: «Оно», «Я» и «Сверх-Я». «Оно» – это носитель инстинктов, «бурлящий котел влечений». Будучи иррациональным и бессознательным, «Оно» подчиняется принципу удовольствия. «Я» следует принципу реальности и учитывает особенности внешнего мира, его свойства и отношения. «Сверх-Я» – это критик, цензор и носитель моральных норм. Требования к «Я» со стороны «Оно», «Сверх-Я» и реальности несовместимы, поэтому возникает внутренний конфликт, который может решиться с помощью «защитных механизмов», таких, как вытеснение, проекция, регрессия, сублимация.

В понимании Фрейда личность – это взаимодействие побуждающих и сдерживающих сил. Все стадии психического развития человека, по его мнению, связаны с сексуальным развитием. Рассмотрим эти стадии.

Оральная стадия (от рождения до 1 года). Фрейд считал, что на этой стадии основной источник удовольствия сосредоточивается на зоне активности, связанной с кормлением. Оральная стадия состоит из двух фаз – ранней и поздней, занимающих первое и второе полугодия жизни. На ранней фазе присутствует действие сосания, на поздней – укус. Источник неудовольствия связан с невозможностью матери сразу удовлетворить желание ребенка. На этой стадии «Я» постепенно отсоединяется от «Оно». Эрогенной зоной является рот.

Анальная стадия (1–3 года). Она состоит из двух фаз. Либидо концентрируется вокруг ануса, который становится объектом внимания ребенка, приучаемого к опрятности. «Я» ребенка обучается разрешать конфликты, находя компромиссы между стремлением к наслаждению и действительностью. На этой стадии полностью образована инстанция «Я», и она может контролировать импульсы «Оно». Социальное принуждение, наказание родителей и страх потерять их любовь заставляют ребенка мысленно представлять себе запреты. Начинает формироваться «Сверх-Я».

Фаллическая стадия (3–5 лет). Это высшая ступень детской сексуальности, главной эрогенной зоной выступают генитальные органы. Родители противоположного с ребенком пола становятся первыми, кто привлекает их внимание в качестве объекта любви. З. Фрейд такую привязанность у мальчиков назвал «эдиповым комплексом», а у девочек «комплексом Электры». По мнению Фрейда, в греческом мифе о царе Эдипе, которого убил собственный сын и впоследствии женился на своей матери, находится ключ к сексуальному комплексу: мальчик испытывает любовь к своей матери, воспринимая отца как соперника, вызывающего и ненависть, и страх. Но в конце этой стадии происходят освобождение от «эдипова комплекса» из-за страха кастрации, ребенок вынужден отказаться от влечения к матери и идентифицировать себя с отцом. После этого полностью дифференцируется инстанция «Сверх-Я».

Латентная стадия (5-12 лет). Отмечается снижение полового интереса, инстанция «Я» полностью контролирует потребности «Оно». Энергия либидо (влечения) переносится на установление дружеских отношений со сверстниками и взрослыми, на освоение общечеловеческого опыта.

Генитальная стадия (12–18 лет). З. Фрейд считал, что подросток стремится к одной цели – нормальному сексуальному общению; в этот период все эрогенные зоны объединяются. Если осуществление нормального сексуального общения затруднено, тогда можно наблюдать феномены фиксации или регресса к одной из предыдущих стадий. На этой стадии инстанция «Я» должна бороться против агрессивных импульсов «Оно», которое вновь дает о себе знать.

Нормальное развитие происходит с помощью механизма сублимации[3] . Другие механизмы порождают патологические характеры.

Концепция развития З. Фрейда – это динамическая концепция, в которой показано, что в развитии человека главную роль играет другой человек, а не предметы, которые его окружают. В этом – одно из главных ее достоинств.

Выдающийся отечественный психолог Л.С. Выготский (1896–1934) в этой концепции считал ценным установление факта подсознательной определяемости ряда психических явлений (например, неврозов) и факта скрытой сексуальности, но критиковал превращение сексуальности в метафизический принцип, который проник в разные ветви психологии.

Психоанализом занимались такие ученые, как К. Юнг, А. Адлер, К. Хорни. С.Д. Смирнов провел анализ движущих сил и условий развития личности в зарубежных концепциях. Были получены следующие данные:

- по З. Фрейду, основой индивидуального и личностного развития являются врожденные влечения и инстинкты, где единственным источником психической энергии признают биологическое влечение (либидо);
- по К. Юнгу, развитие есть «индивидуализация» как дифференциация от общности. Конечная цель индивидуализации – достижение высшей точки «самости», целостности и полного единства всех психических структур;
- по А. Адлеру, человеку от рождения присуще «чувство общности», или «общественное чувство», которое побуждает его войти в общество, преодолеть чувство собственной неполноценности, обычно возникающее в первые годы жизни, и добиться превосходства за счет разного рода компенсаций;
- по К. Хорни, основным источником энергии для развития личности является чувство беспокойства, неуютности, «коренной тревоги» и порождаемое им стремление к безопасности и т. д.

Дочь З. Фрейда Анна Фрейд (1895–1982) продолжила и развила классическую теорию и практику психоанализа. В инстинктивной части личности она выделила сексуальную и агрессивную составляющие. Она считала также, что каждая фаза развития ребенка есть результат разрешения конфликта между внутренними инстинктивными влечениями и ограничениями социального окружения. Детское развитие, по ее мнению, – это процесс постепенной *социализации ребенка,* подчиняющийся закону перехода от принципа удовольствия к принципу реальности. Продвижение от одного принципа к другому возможно только тогда, когда различные функции «Я» достигнут определенных ступеней развития. Примером этому может служить следующее: с развитием памяти ребенок может действовать на основе опыта и предвидения, обретение речи делает его членом общества, логика способствует пониманию причины и следствия, и поэтому приспособление к миру становится осознанным и адекватным. Становление принципа реальности и мыслительных процессов открывает путь к появлению новых механизмов социализации: имитации (подражания), идентификации (принятия роли), интроекции (принятия на себя чувств другого человека). Эти механизмы способствуют образованию «Сверх-Я».

Возникновение этой инстанции означает для ребенка решающий прогресс в его социализации.

Было доказано также, что на развитие ребенка оказывают влияние индивидуальные пристрастия и антипатии матери.

По мнению А. Фрейд, негармоничное личностное развитие основывается на следующих причинах: неравномерный прогресс по линии развития, неравномерно длящиеся регрессии, особенности обособления внутренних инстанций друг от друга и формирование связей между ними и др. «При этих обстоятельствах не удивительно, что индивидуальные различия между людьми столь велики, отклонения от прямой линии развития заходят так далеко и определения строгой нормы так неудовлетворительны. Постоянные взаимовлияния прогресса и регресса приносят с собой бесчисленные вариации в рамках нормального развития».

2.4. Эпигенетическая теория личности Эрика Эриксона

Возникновению теории личности американского психоаналитика Э. Эриксона (1904–1994) способствовали труды по психоанализу. Эриксон принял структуру личности З. Фрейда и создал психоаналитическую концепцию об отношениях «Я» и общества. Особое внимание он обратил на роль «Я» в развитии личности, считая, что основы человеческого «Я» кроются в социальной организации общества.

К этому выводу он пришел, наблюдая за личностными изменениями, произошедшими с людьми в послевоенной Америке. Люди стали более тревожными, жесткими, подверженными апатии, смятению. Приняв идею неосознанной мотивации, Эриксон в своих исследованиях особое внимание уделял процессам социализации.

Работы Эриксона знаменуют собой начало нового метода исследования психики – *психоисторического,* который представляет собой применение психоанализа к изучению развития личности с учетом того исторического периода, в котором она живет. С помощью этого метода Эриксон проанализировал биографии Мартина Лютера, Махатмы Ганди, Бернарда Шоу, Томаса Джефферсона и других выдающихся людей, а также истории жизни современников – взрослых и детей. Психоисторический метод требует равного внимания как к психологии индивида, так и к характеру общества, в котором живет человек. Основная задача Эриксона состояла в разработке новой психоисторической теории развития личности с учетом конкретной культурной среды.

Проводя полевые этнографические исследования воспитания детей в двух индейских племенах и сравнивая их с воспитанием детей в городских семьях США, Эриксон обнаружил, что в каждой культуре имеется свой особый стиль материнства, который каждая мать воспринимает как единственно правильный. Однако, как подчеркивал Эриксон, стиль материнства всегда определяется тем, что именно ожидает от ребенка в будущем та социальная группа, к которой он принадлежит, – его племя, класс или каста. Каждой стадии развития соответствуют свои, присущие данному обществу ожидания, которые индивид может оправдать или не оправдать, и тогда он либо включается в общество, либо отвергается им. Эти соображения Э. Эриксона легли

в основу двух наиболее важных понятий его концепции – групповой идентичности и эго-идентичности.

Групповая идентичность основана на том, что с первого дня жизни воспитание ребенка ориентировано на включение его в данную социальную группу и на выработку присущего этой группе мироощущения.

Эго-идентичность формируется параллельно с групповой и создает у субъекта чувство устойчивости и непрерывности своего «Я», несмотря на те изменения, которые происходят с человеком в процессе его роста и развития.

Опираясь на свои труды, Э. Эриксон выделил стадии жизненного пути личности. Для каждой стадии жизненного цикла характерна специфическая задача, которая выдвигается обществом. Общество определяет также содержание развития на разных этапах жизненного цикла. Однако решение задачи, согласно Эриксону, зависит и от уже достигнутого уровня психомоторного развития индивида, и от общей духовной атмосферы общества, в котором этот индивид живет.

В табл. 2 представлены стадии жизненного пути личности по Э. Эриксону.

Таблица 2

Стадии жизненного пути личности по Э. Эриксону

Старость	Интеграция разочарование в жизни
Зрелость	Творчество застой
Молодость	Интимность изоляция
Подростковый возраст (латентная стадия)	Идентичность диффузия идентичности
Школьный возраст (латентная стадия)	Достижение неполноценность
Возраст игры (фаллическая стадия)	Инициативность чувство вины
Ранний возраст (анальная стадия)	Автономия сомнение, стыд
Младенчество (оральная стадия)	Доверие недоверие

Кризисом развития сопровождается формирование всех форм идентичности. По мнению Э. Эриксона, основной *кризис идентичности* приходится на юношеский возраст. Если процессы развития идут удачно, то происходит обретение *«взрослой идентичности»,* а при возникновении трудностей в развитии отмечается задержка идентичности.

Интервал между юностью и взрослым состоянием Эриксон назвал «психосоциальным мораторием». Это время, когда молодой человек методом проб и ошибок стремится найти свое место в жизни. Бурность протекания данного кризиса зависит от того, насколько удачно были разрешены предыдущие кризисы (доверия, независимости, активности и др.) и от духовной атмосферы в обществе. Если кризис на ранних этапах не был успешно преодолен, может отмечаться задержка идентичности.

Э. Эриксон ввел в психологию понятие ритуализации. *Ритуализация* в поведении – это построенное на соглашении взаимодействие двух и более людей, которое может возобновляться через определенные интервалы времени в повторяющихся обстоятельствах (ритуал взаимного узнавания, приветствия, критики и др.). Ритуал, однажды возникнув, последовательно включается в систему, возникающую на более высоких уровнях, становясь частью последующих стадий.

Концепция Э. Эриксона называется *эпигенетической концепцией жизненного пути личности,* согласно которой все, что растет, имеет общий план. Исходя из этого общего плана, развиваются отдельные части, причем каждая из них имеет наиболее благоприятный период для развития. Так происходит до тех пор, пока все части, развившись, не сформируют функциональное целое.

Эриксон считал, что последовательность стадий – это результат биологического созревания, а содержание развития определяется тем, что ожидает от человека общество. Он признавал, что его периодизацию нельзя рассматривать как теорию личности, это лишь ключ к построению такой теории.

2.5. Теория социального научения

Концепция социального научения показывает, как ребенок приспосабливается в современном мире, как он усваивает привычки и нормы современного общества. Представители этого направления считают, что наряду с классическим обусловливанием и оперантным научением существует также научение путем *имитации и подражания.* Такое научение стало рассматриваться в американской психологии как новая, третья форма научения. Надо отметить, что в теории социального научения проблема развития поставлена с позиции первоначального антагонизма ребенка и общества, заимствованной от фрейдизма.

Учеными было введено такое понятие, как социализация. *Социализация* – это процесс и результат усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта, осуществляемый в общении и деятельности. Социализация может происходить как в условиях стихийного воздействия на личность различных обстоятельств жизни в обществе, имеющих иногда характер разнонаправленных факторов, так и в условиях воспитания, т. е. целенаправленного формирования личности. Воспитание является ведущим и определяющим началом социализации. Данное понятие было введено в социальную психологию в 1940-1950-е гг. в работах А. Бандуры, Дж. Кольмана и др. В разных научных школах понятие социализация получило различную интерпретацию: в необихевиоризме оно трактуется как социальное научение; в школе символического интеракционизма – как результат социального взаимодействия; в «гуманистической психологии» – как самоактуализация «Я-концепции». Явление социализации многоаспектно, поэтому каждое из указанных направлений акцентирует внимание на одной из сторон изучаемого феномена.

Проблемой социального научения занимались американские психологи А. Бандура, Р. Сирс, Б. Скиннер и другие ученые. Рассмотрим некоторые выдвинутые ими теории более подробно.

А. Бандура (1925) считал, что для того чтобы сформировать новое поведение, недостаточно награды и наказания. Поэтому он выступал против переноса результатов, полученных на животных, на анализ поведения человека. Он полагал, что дети приобретают новое поведение благодаря *наблюдению и имитации,* т. е. подражая значимым для них людям, и *идентификации,* т. е. путем заимствования чувств и действий другого авторитетного лица.

Бандура проводил исследования детской и юношеской агрессивности. Группе детей демонстрировали фильмы, в которых были представлены разные образцы поведения взрослого (агрессивные и неагрессивные), имевшие различные последствия (вознаграждение или наказание). Так, в фильме показывали, как взрослый агрессивно обращается с игрушками. После просмотра фильма дети оставались одни и играли с игрушками, похожими на те, которые они **30** видели в фильме. В результате агрессивное поведение у детей, смотревших фильм, увеличилось и проявлялось чаще, чем у детей, не смотревших его. Если в фильме агрессивное поведение вознаграждалось, агрессивность в поведении детей также возрастала. У другой группы детей, которые смотрели фильм, где агрессивное поведение взрослых было наказуемо, она уменьшалась.

Бандура выделил диаду «стимул – реакция» и ввел в эту схему четыре промежуточных процесса для объяснения того, как подражание модели приводит к формированию у детей нового поведения:

1) внимание к действию модели;

2) память о воздействиях модели;

3) двигательные навыки, которые позволяют воспроизвести увиденное;

4) мотивация, определяющая желание ребенка воспроизвести увиденное.

Таким образом, А. Бандура признавал роль познавательных процессов в становлении и регуляции поведения на основе подражания.

Известный американский психолог Р. Сирс (1908–1998) предложил *принцип диадического анализа развития личности.* Этот принцип заключается в том, что многие свойства личности первоначально формируются в так называемых «диадических ситуациях», потому что действия человека зависят от другого человека и ориентированы на него. К диадическим отношениям можно отнести отношения матери и ребенка, учителя и ученика, сына и отца и др. Ученый полагал, что нет строго фиксированных и неизменных черт личности, так как поведение человека всегда зависит от личностных свойств другого члена диады. Сирс выделил три фазы развития ребенка:

1) фаза рудиментарного поведения – базируется на врожденных потребностях и научении в раннем детстве, в первые месяцы жизни);

2) фаза первичных мотивационных систем – научение внутри семьи (основная фаза социализации);

3) фаза вторичных мотивационных систем – научение вне семьи (выходит за пределы раннего возраста и связана с поступлением в школу).

Очевидно, что главным в процессе социализации Сирс считал влияние родителей на воспитание детей.

Центральным компонентом научения Сирс считал *зависимость,* т. е. потребность ребенка, которую нельзя игнорировать. Известно, что первая зависимость, возникающая у ребенка, это зависимость от матери, пик которой приходится на раннее детство. Сирс выделил пять форм зависимого поведения.

1. «Поиск негативного внимания» – ребенок старается привлечь внимание взрослых при помощи ссор, неповиновения, разрыва отношений. Причиной тому могут служить низкие требования и недостаточность ограничений по отношению к ребенку.

2. «Поиск постоянного подтверждения» – это извинения, просьбы, излишние обещания или поиск защиты, комфорта, утешения. Причина – завышенные требования к ребенку, особенно относительно его достижений со стороны обоих родителей.

3. «Поиск позитивного внимания» – выражается в поиске похвалы, желания включиться в группу или выйти из нее.

4. «Пребывание поблизости» – постоянное присутствие возле другого ребенка или группы детей, взрослых. Эту форму можно назвать «незрелой», пассивной формой проявления в поведении положительной зависимости.

5. «Прикосновение и удержание» – это неагрессивное прикосновение, обнимание или удерживание других. Здесь можно говорить о «незрелой» зависимой форме поведения.

Р. Сирс считал, что родителям необходимо найти средний путь в воспитании. Надо придерживаться следующего правила: не слишком сильная, не слишком слабая зависимость; не слишком сильная, не слишком слабая идентификация.

Роль поощрения и наказания в формировании нового поведения рассматривал американский психолог-необихевиорист Б. Скиннер (1904–1990). Главным понятием его концепции является *подкрепление,* т. е. уменьшение или увеличение вероятности того, что данное поведение повторится. Он рассматривал и роль награды в данном процессе, но разделял роль подкрепления и награды в формировании нового поведения, считая, что подкрепление усиливает поведение, а награда не всегда способствует этому. По его мнению, подкрепление бывает положительным и отрицательным, первичным (пища, вода, холод) и условным (деньги, знаки любви, внимания и т. д.).

Б. Скиннер выступал против наказания и считал, что оно не может дать устойчивого и продолжительного эффекта, а игнорирование плохого поведения может заменить наказание.

Американский психолог Дж. Гевирц большое внимание уделял изучению условий возникновения социальной мотивации и привязанности младенца к взрослому, а взрослого – к ребенку. Он основывался на достижениях в области социальной психологии и идеях Сирса и Скиннера. Гевирц пришел к выводу, что источником мотивации поведения ребенка выступают стимулирующее влияние среды и научение на основе подкрепления, а также разнообразные реакции ребенка, например, смех, слезы, улыбка и т. д.

Американский психолог У. Бронфенбреннер считал, что результаты лабораторных исследований необходимо проверять в естественных условиях, т. е. в семье или группе сверстников. Особое внимание он уделял структуре семьи и других социальных институтов как важнейшим факторам развития поведения детей. Поэтому свои исследования он проводил, наблюдая за семьями.

Бронфенбреннер изучил происхождение феномена «возрастной сегрегации» в американских семьях. Данный феномен заключается в том, что молодые люди не могут найти свое место в обществе. В результате человек чувствует себя оторванным от окружающих его людей и даже испытывает враждебность по отношению к ним. Найдя в конце концов дело по душе, он не получает удовлетворения от работы, и интерес к ней вскоре угасает. Этот факт оторванности молодых людей от других людей и настоящего дела в американской психологии получил название *отчуждения.*

Корни отчуждения Бронфенбреннер видит в следующих особенностях современных семей:

- работа матерей;
- рост количества разводов и соответственно количества детей, растущих без отцов;
- дефицит общения детей с отцами из-за занятости последних на работе;
- недостаточное общение с родителями из-за появления телевизоров и отдельных комнат;
- редкое общение с родственниками и соседями.

Все эти и многие другие, еще более неблагоприятные условия сказываются на психическом развитии ребенка, что и приводит к отчуждению, причины которого – в дезорганизации семьи. Однако, как считает Бронфенбреннер, дезорганизующие силы зарождаются первоначально не в самой семье, а в образе жизни всего общества и в объективных обстоятельствах, с которыми семьи сталкиваются.

2.6. Проблема развития мышления в ранних работах Жана Пиаже

Задача, которую поставил перед собой выдающийся швейцарский психолог Ж. Пиаже (1896–1980), состояла в том, чтобы раскрыть психологические механизмы целостных логических структур. Но прежде он изучил скрытые умственные тенденции и наметил механизмы их возникновения и смены.

С помощью клинического метода Ж. Пиаже исследовал содержание и формы детской мысли: 1) своеобразные по своему содержанию представления ребенка о

мире; 2) качественные особенности детской логики; 3) эгоцентрический характер детской мысли.

Основное достижение Пиаже – открытие эгоцентризма ребенка как центральной особенности мышления, скрытой умственной позиции. Своеобразие детской логики, детской речи, детских представлений о мире является лишь следствием этой эгоцентрической умственной позиции.

Своеобразие представления ребенка о мире состоит в том, что на определенной ступени своего развития он рассматривает предметы такими, какими их дает восприятие, и не видит вещи в их внутренних отношениях. Например, ребенок думает, что луна следует за ним во время его прогулок, останавливается, когда он останавливается, бежит за ним, когда он бежит. Это явление Ж. Пиаже назвал *реализмом.* Именно такой реализм и мешает ребенку рассматривать вещи независимо от субъекта, в их внутренней взаимосвязи. Свое мгновенное восприятие ребенок считает абсолютно истинным. Это происходит потому, что дети не могут отделить свое «Я» от окружающего мира, от вещей.

Реализм бывает двух типов: интеллектуальный и моральный. Например, ребенок уверен, что ветви деревьев делают ветер. Это *интеллектуальный* реализм. *Моральный* реализм выражается в том, что ребенок не учитывает в оценке поступка внутреннее намерение и судит о поступке только по внешнему эффекту, материальному результату.

Пиаже считал, что развитие представлений о мире идет в трех направлениях: 1) от реализма к объективности; 2) от реализма к реципрокности (взаимности); 3) от реализма к релятивизму.

Развитие детских представлений, происходящее *от реализма к объективности,* заключается в том, что данное развитие проходит несколько этапов: *партиципации* (сопричастие), *анимизма* (всеобщее одушевление) и *артификализма* (понимание природных явлений по аналогии с деятельностью человека), на которых эгоцентрические отношения между «Я» и миром постепенно редуцируются. Только после осознания своего собственного положения среди вещей внутренний мир ребенка выделяется и противопоставляется внешнему миру.

Параллельно эволюции детских представлений о мире, направленной от реализма к объективности, идет развитие детских идей *от реализма к реципрокности* (взаимности). На этом этапе ребенок открывает для себя точки зрения других людей, приписывает им то же значение, что и своей собственной, устанавливает между ними определенное соответствие. С этого момента он начинает видеть реальность уже не только как непосредственно данную ему самому, но и как бы установленную благодаря координации всех точек зрения, взятых вместе.

Мысль ребенка развивается и в третьем направлении – *от реализма к релятивизму.* Вначале ребенок думает, что существуют абсолютные субстанции и абсолютные качества. Позже он осознает, что явления связаны между собой, а наши

оценки относительны. Например, сначала ребенок думает, что в каждом движущемся предмете есть мотор, благодаря которому этот предмет двигается, но потом понимает, что перемещение отдельного тела есть воздействие внешних сил.

Наряду с качественным своеобразием содержания детской мысли эгоцентризм обусловливает следующие *особенности детской логики:* синкретизм (тенденцию связывать все со всем), соположение (отсутствие причинной связи между суждениями), трансдукцию (переход в рассуждении от частного к частному, минуя общее положение), нечувствительность к противоречию и др. У всех этих особенностей детского мышления имеется одна общая черта, которая также внутренне зависит от эгоцентризма. Она состоит в том, что ребенок до 7–8 лет не умеет выполнять логические операции сложения и умножения класса. Логическое сложение – это нахождение класса, наименее общего для двух других классов, но содержащего оба этих класса в себе, например:

«животные = позвоночные + беспозвоночные».

Логическое умножение – это операция, состоящая в том, чтобы найти наибольший класс, содержащийся одновременно в двух классах, т. е. найти совокупность элементов, общую для двух классов, например:

«женевцы + протестанты = женевские протестанты».

Это неумение отражается на том, как дети дают определение понятиям. Было экспериментально установлено, что каждое детское понятие определяется большим числом разнородных элементов, никак не связанных иерархическими отношениями. Например, ребенок, давая определение силы, говорит: «Сила – это когда можно нести много вещей». Особенно трудно ему дается определение относительных понятий – таких, как брат, правая и левая рука, семья и др.

Неумение производить логическое сложение и умножение приводит не только к тому, что дети дают неправильные определения понятиям, но и к противоречивости этих определений. Причину этого Пиаже видел в отсутствии равновесия: понятие избавляется от противоречия, когда достигается равновесие. Критерием устойчивого равновесия он считал появление *обратимости мысли.* По его мнению, каждому умственному действию соответствует симметричное действие, которое позволяет вернуться к отправному пункту.

В своих ранних работах Пиаже связывал отсутствие обратимости мысли с эгоцентризмом ребенка. Но прежде чем обратиться к характеристике этого центрального явления, остановимся еще на одной важной особенности детской психики – *феномене эгоцентрической речи.*

Пиаже считал, что детская речь эгоцентрична потому, что ребенок говорит только «со своей точки зрения» и не пытается понять позицию собеседника. Для него любой встречный – собеседник. Ребенку важна лишь видимость интереса. Вербальный эгоцентризм проявляется в том, что ребенок говорит, не пытаясь воздействовать на другого и не осознавая различия своей точки зрения с точкой зрения собеседника.

Эгоцентрическая речь не охватывает всей речи ребенка, ее доля зависит, во-первых, от активности самого ребенка, во-вторых, от типа социальных отношений, установившихся как между ребенком и взрослым, так и между детьми-ровесниками. Там, где господствуют авторитет взрослого и отношения принуждения, эгоцентрическая речь занимает значительное место. В среде сверстников, где могут вестись дискуссии и споры, процент такой речи снижается. Но с возрастом коэффициент эгоцентрической речи уменьшается независимо от среды. В три года он достигает наибольшей величины – 75 %, от трех до шести лет эгоцентрическая речь постепенно убывает, а после семи лет совсем исчезает.

Значение экспериментальных фактов, полученных в исследованиях Пиаже, состоит в том, что благодаря им открывается остававшееся долгое время малоизученным и непризнанным важнейшее психологическое явление – *умственная позиция ребенка, определяющая его отношение к действительности.*

Особое внимание Пиаже уделил эгоцентризму познания. Он рассматривал эгоцентризм как неспособность индивида изменить свою познавательную позицию по отношению к некоторому объекту, мнению или представлению. Корни эгоцентризма, по его представлению, лежат в непонимании субъектом существования точки зрения, отличной от его точки зрения. Это происходит потому, что субъект уверен в тождественности психологической организации других людей и своей собственной.

Эгоцентризм может быть познавательным, моральным, коммуникативным. *Познавательный* эгоцентризм характеризует процессы восприятия и мышления. *Моральными* эгоцентризм отражает неспособность восприятия моральных действий и поступков других людей. *Коммуникативными* эгоцентризм наблюдается при передаче информации другими людям и отрицает существование другого смысла в передаваемой информации.

Изначальный эгоцентризм познания – это не гипертрофия осознания «Я», а, напротив, непосредственное отношение к объектам, где субъект, игнорируя «Я», не может выйти из «Я», чтобы найти свое место в мире отношений, освобожденных от субъективных связей. Пиаже считал, что снижение эгоцентризма связано не с увеличением знаний, а с возможностью субъекта соотносить свою точку зрения с другими.

Переход от эгоцентризма (или, как позже его называл Пиаже, центрации) к *децентрации* характеризует познание на всех уровнях развития. Всеобщность и неизбежность данного процесса позволили Пиаже назвать его *законом развития.*

Чтобы преодолеть эгоцентризм, необходимо: 1) осознать свое «Я» в качестве субъекта и отделить субъект от объекта; 2) координировать свою собственную точку зрения с другими.

По Пиаже, развитие знаний о себе возникает у субъекта только при социальном взаимодействии, т. е. под влиянием развивающихся социальных взаимоотношений индивидов. Общество Пиаже рассматривает таким, как оно выступает для ребенка, т. е.

как сумму социальных отношений, среди которых можно выделить два крайних типа: отношения принуждения и отношения кооперации.

Отношения *принуждения* не способствуют смене умственных позиций. Для того чтобы осознать свое «Я», следует освободиться от принуждения, кроме того, необходимо взаимодействие мнений. Но взрослый и ребенок вначале не могут достигнуть такого взаимодействия – слишком велико неравенство между ними. Только индивиды, считающие себя равными, могут осуществлять «развивающий» взаимный контроль. Такие взаимоотношения возможны среди представителей одного возраста, например, в детском коллективе, где отношения начинают формироваться на основе кооперации.

Отношения *кооперации* строятся на основе взаимного уважения. Сразу возникает потребность приспособиться к другому человеку и необходимость осознать существование другой точки зрения. Вследствие этого формируются рациональные элементы в логике и этике.

Еще одно важное понятие, существующее в системе психологических взглядов, – социализация. По Пиаже, *социализация* – это процесс адаптации к социальной среде, состоящий в том, что ребенок, достигнув определенного уровня развития, становится способным к сотрудничеству с другими людьми благодаря разделению и координации своей точки зрения и точек зрения других людей. Социализация обусловливает решающий поворот в психическом развитии ребенка – переход от эгоцентрической позиции к объективной. Такой переход происходит к 7–8 годам.

2.7. Теория когнитивного развития (концепция Ж. Пиаже)

При изучении психологии развивающегося ребенка всегда уделялось большое внимание мышлению и речи, потому что они составляют основу интеллекта. Этой проблемой занимались Л.С. Выготский, Н.Б. Шумакова, Ж. Пиаже, Дж. Брунер и др. Остановимся более подробно на теории Ж. Пиаже.

Пиаже детально изучил развитие мышления вплоть до того момента, когда оно соединяется с речью, особенно мышления наглядно-действенного и наглядно-образного. Он считал, что мышление складывается задолго до того, как оно становится речевым. Пиаже были выделены логические структуры мышления, названные операциями. *Операция* – это мыслительное действие, обладающее свойством обратимости, т. е. если ребенок выполнил нужное задание, то он может вернуться к его началу путем совершения обратного действия. (К обратимым можно отнести парные математические операции.) По мнению Пиаже, суть интеллектуального развития ребенка состоит в овладении операциями.

Знание для Ж.Пиаже – это процесс. Знать – значит действовать в соответствии с имеющимися знаниями. Действия могут осуществляться в уме или практически.

Основной целью разумного поведения, или мышления, Пиаже считал адаптацию к окружающей среде. Способы адаптации названы им схемами. *Схема* – это повторяющаяся структура или организация действий в определенных ситуациях. Это

могут быть простые движения, комплекс двигательных умений, навыков или умственных действий.

Основными механизмами, благодаря которым ребенок переходит с одной стадии развития на другую, Пиаже назвал ассимиляцию, аккомодацию и равновесие. *Ассимиляция* – это действие с новыми предметами на основе уже сложившихся умений и навыков. *Аккомодация* – стремление изменить свои умения и навыки в результате изменившихся условий и в соответствии с ними. Аккомодация, восстанавливая нарушенное *равновесие* в психике и поведении, устраняет несоответствие между имеющимися навыками, умениями и условиями выполнения действий.

Пиаже полагал, что надо стремиться к тому, чтобы ассимиляция и аккомодация всегда находились в равновесии, потому что, когда ассимиляция доминирует над аккомодацией, мышление становится ригидным, поведение – негибким. А если аккомодация превалирует над ассимиляцией, поведение детей становится непоследовательным и неорганизованным, наблюдается задержка в формировании устойчивых и экономных приспособительных умственных действий и операций, т. е. возникают проблемы в обучении. Равновесие между ассимиляцией и аккомодацией обеспечивает разумное поведение. Достижение равновесия – трудная задача. Успешность ее решения будет зависеть от интеллектуального уровня субъекта, от новых проблем, с которыми он столкнется. К равновесию необходимо стремиться, и важно, чтобы оно присутствовало на всех уровнях интеллектуального развития.

Благодаря ассимиляции, аккомодации и равновесию происходит когнитивное развитие, продолжающееся на протяжении всей жизни человека.

На основании теории развития, в которой основным законом служит стремление субъекта к равновесию с реальностью, Пиаже выдвинул гипотезу о существовании *стадий интеллектуального развития.* Это следующее (после эгоцентризма) крупное достижение Пиаже в области детской психологии. По Пиаже, существует четыре такие стадии: сенсомоторная, дооперационная, стадия конкретных операций, стадия формальных операций.

Сенсомоторная стадия по длительности протекает от рождения до 18–24 месяцев. В этот период ребенок становится способным к элементарным символическим действиям. Происходит психологическое отделение себя от внешнего мира, познание себя как субъекта действия, начинает осуществляться волевое управление своим поведением, появляется понимание устойчивости и постоянства внешних объектов, осознание того, что предметы продолжают существовать и находиться на своих местах и тогда, когда не воспринимаются через органы чувств.

Дооперационная стадия охватывает период от 18–24 месяцев до 7 лет. Дети этого возраста начинают пользоваться символами и речью, могут представить предметы и образы словами, описать их. В основном ребенок использует эти предметы и образы в игре, в процессе подражания. Ему трудно представить, как другие воспринимают то, что наблюдает и видит он сам. В этом выражается эгоцентризм мышления, т. е. ребенку

трудно встать на позицию другого человека, увидеть явления и вещи его глазами. В этом возрасте дети могут классифицировать объекты по отдельным признакам, справляются с решением конкретных проблем, связанных с реальными отношениями людей, – трудность заключается лишь в том, что им трудно выражать все это в словесной форме.

Стадия *конкретных операций* проходит с 7 до 12 лет. Этот возраст называется так потому, что ребенок, пользуясь понятиями, связывает их с конкретными объектами.

Данная стадия характеризуется тем, что дети могут выполнять гибкие и обратимые операции, совершаемые в соответствии с логическими правилами, логически объяснять выполненные действия, рассматривать разные точки зрения, они становятся более объективными в своих оценках, приходят к интуитивному пониманию следующих логических принципов: если $A = B$ и $B = C$, то $A = C$; $A + B = B + A$. В 6 лет усваиваются представления о сохранении числа, в 7 лет – массы, около 9 лет – веса предметов. Дети начинают классифицировать объекты по отдельным существенным признакам, выделять из них подклассы.

Рассмотрим освоение ребенком сериации на следующем примере. Детям предлагают разложить палочки по размеру, начиная от самой короткой и кончая самой длинной. У детей эта операция формируется постепенно, проходя ряд этапов. На начальном этапе дети утверждают, что все палочки одинаковые. Затем они делят их на две категории – большие и маленькие, без дальнейшего упорядочивания. Потом дети отмечают, что среди палочек есть большие, маленькие и средние. Дальше ребенок методом проб и ошибок пытается упорядочить палочки, опираясь на свой опыт, но снова неверно. И только на последней стадии он прибегает к методу сериации: сначала выбирает самую большую палочку и кладет ее на стол, затем ищет самую большую из оставшихся и т. д., правильно выстраивая серию.

В этом возрасте дети могут упорядочивать объекты по различным признакам (высоте или весу), представлять в уме и называть серию выполняемых, выполненных действий или тех, которые еще надо выполнить. Семилетний ребенок может запомнить сложный путь, но графически способен воспроизвести его только в 8 лет.

Стадия *формальных операций* начинается после 12 лет и продолжается в течение всей жизни человека. На данной стадии становится более гибким мышление, осознается обратимость умственных операций и рассуждений, появляется способность рассуждать, используя абстрактные понятия; развивается способность к системному поиску способов решения задач с просмотром многих вариантов решения и оценкой эффективности каждого из них.

Пиаже считал, что на развитие интеллекта ребенка влияют созревание, опыт и действительное социальное окружение (обучение, воспитание). Он полагал, что биологическое созревание организма играет определенную роль в интеллектуальном развитии, а сам эффект созревания заключается в открытии новых возможностей организма для развития.

Пиаже полагал также, что успех обучения зависит от уровня интеллектуального развития, уже достигнутого ребенком.

2.8. Культурно-историческая концепция

Разработкой этой концепции занимался Л.С. Выготский с группой ученых – таких, как А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Л.И. Божович, А.В. Запорожец и др. Их экспериментальные исследования легли в основу культурно-исторической теории, согласно которой развитие психических функций (внимания, памяти, мышления и других) имеет социальное, культурное, прижизненное происхождение и опосредовано особыми средствами – знаками, возникающими в ходе человеческой истории. По мнению Л.С. Выготского, знак является для человека социальным средством, «психологическим орудием». Он писал: «...знак, находящийся вне организма, как и орудие, отдален от личности и служит, по существу, общественным органом или социальным средством». (Здесь и далее в 2.8 цит. по: Солодилова О.П., 2004).

На начальном этапе создания этой теории Л.С. Выготский считал, что «элементарные функции» ребенка имеют природно-наследственный характер, т. е. еще не опосредованы культурными средствами – знаками, но позднее сделал такой вывод: «...Функции, обычно считавшиеся наиболее элементарными, подчиняются у ребенка совсем другим законам, чем на более ранних ступенях филогенетического развития, и характеризуются той же опосредованной психологической структурой... Детальный анализ структуры отдельных психических процессов. дает возможность убедиться в этом и показывает, что даже учение о структуре отдельных элементарных процессов детского поведения нуждается в коренном пересмотре».

Л.С. Выготский сформулировал генетический закон существования любой психической функции человека, любого психологического механизма его поведения или деятельности: «.Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах: сперва – социальном, потом – психологическом, сперва между людьми. потом внутри ребенка. Функции сперва складываются в коллективе в виде отношений детей, затем становятся психическими функциями личности».

Выготский считал, что существует два типа психического развития: биологическое и историческое (культурное). Он полагал, что эти типы реально существуют в слитом виде и образуют единый процесс в онтогенезе. В этом ученый видел величайшее и основное своеобразие психического развития ребенка. Он писал: «Врастание нормального ребенка в цивилизацию представляет обычно единый сплав с процессами его органического созревания».

По Выготскому, идея созревания лежит в основе особых периодов повышенного реагирования – сензитивных периодов. *Сензитивным периодом развития* называется период, когда разумнее всего начинать и вести обучение и воспитание детей, так как именно в это время будут наилучшим образом формироваться психологические и поведенческие свойства – развитие памяти, мышления, внимания, волевых качеств и др. Например, интенсивное развитие речи идет в возрасте от одного года до восьми

лет, причем интонационный и грамматический строй речи хорошо развивается в возрасте от 1,5 до 3 лет, а фонетический слух – в возрасте 5 лет.

Положение Выготского об образовании высших психических функций благодаря речевому общению людей опровергало представление классической психологии о внутренней природе психической деятельности. Положение о «врастании извне внутрь» высших психических функций, наметило новый путь их объективного изучения и привело к созданию нового метода – *экспериментально-генетического.* Его применял Л.С. Выготский при исследовании происхождения и развития произвольного внимания, развития понятий.

2.9. Концепция психического развития ребенка Д.Б. Эльконина

Существует множество подходов к периодизации психического развития ребенка, но наиболее приемлема периодизация развития, предложенная выдающимся специалистом в области детской и педагогической психологии Д.Б. Элькониным. Она представляет собой нечто среднее между эмпирической периодизацией, сложившейся на основе реального жизненного опыта, и периодизацией теоретической, потенциально возможной при идеальных условиях обучения и воспитания детей. Рассмотрим концепцию Д.Б. Эльконина более подробно.

Период от рождения до окончания школы Эльконин разделил на семь этапов.

1. Младенчество: от рождения до 1 года жизни.
2. Раннее детство: от 1 года жизни до 3 лет.
3. Младший и средний дошкольный возраст: от 3 до 4–5 лет.
4. Старший дошкольный возраст: от 4–5 до 6–7 лет.
5. Младший школьный возраст: от 6–7 до 10–11 лет.
6. Подростковый возраст: от 10–11 до 14–15 лет.
7. Ранний юношеский возраст: от 14–15 до 16–17 лет.

Весь процесс развития можно разделить на три этапа:

дошкольное детство – от рождения до 6–7 лет; младший школьный возраст – от 6–7 до 10–11 лет; средний и старший школьный возраст – от 10–11 до 16–17 лет.

Каждый период развития имеет свои особенности и границы, которые можно заметить, наблюдая за ребенком. В каждом психологическом возрасте необходимо применять особые приемы и методы обучения и воспитания, строить общение с ребенком, учитывая его возрастные особенности. Возрастные периоды сопровождаются развитием межличностного общения, направленного в основном на личностное и интеллектуальное развитие, характеризующееся формированием знаний, умений и навыков, реализацией операционно-технических возможностей ребенка.

Переход от одного этапа развития к другому происходит в ситуациях, напоминающих *возрастной кризис,* т. е. при несоответствии между уровнем достигнутого личностного развития и операционно-техническими возможностями ребенка.

Личностное развитие детей осуществляется через воспроизведение и моделирование межличностных отношений взрослых людей и проявляемых в них качеств личности, а также в процессе общения ребенка с другими детьми во время сюжетно-ролевых игр. Здесь он сталкивается с необходимостью овладения новыми предметными действиями, без которых трудно быть понятым сверстниками и выглядеть более взрослым.

Процесс развития начинается в младенческом возрасте с того, что ребенок начинает узнавать родителей и оживляться при их появлении. Таким образом происходит общение ребенка с взрослым.

В начале раннего возраста происходит манипулирование предметами и начинает формироваться практический, сенсомоторный интеллект. Одновременно идет интенсивное развитие вербального (речевого) общения. Ребенок пользуется речью для установления контакта и сотрудничества с окружающими, но не как инструментом мышления. Предметные действия служат способом налаживания межличностных контактов.

В дошкольном возрасте ведущей деятельностью становится ролевая игра, в которой ребенок моделирует отношения между людьми, как бы выполняя их социальные роли, копируя поведение взрослых. В процессе ролевой игры идет личностное развитие ребенка, он овладевает предметной деятельностью и начальными навыками общения.

В младшем школьном возрасте основной деятельностью становится учение, в результате которого формируются интеллектуальные и познавательные способности. Через учение строится вся система отношений ребенка с взрослыми людьми.

В подростковом возрасте возникают и развиваются трудовая деятельность и интимно-личностная форма общения. Трудовая деятельность заключается в появлении совместного увлечения каким-либо делом. Подростки начинают задумываться о будущей профессии. Общение в этом возрасте выходит на первый план и строится на основе так называемого «кодекса товарищества». «Кодекс товарищества» включает в себя деловые и личностные взаимоотношения, похожие на те, которые имеются у взрослых.

В старшем школьном возрасте продолжают развиваться процессы подросткового возраста, но ведущим становится интимно-личностное общение. Старшеклассники начинают размышлять о смысле жизни, своем положении в обществе, профессиональном и личностном самоопределении.

Таковы основные положения концепции развития Д.Б. Эль-конина. Она получила дальнейшее развитие в работах Д.И. Фельдштейна.

Тема 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

3.1. Особенности процесса развития

Развитие представляет собой качественные изменения – появление новообразований, новых механизмов, новых процессов, новых структур. Для них характерны следующие закономерности:

- поступательный характер, когда пройденные уже ступени как бы повторяют известные черты и свойства низших, но на более высоком уровне;
- необратимость, т. е. движение на новом уровне, где реализуются результаты предыдущего развития;
- развитие представляет собой единство борющихся противоположностей, которые являются движущей силой процесса развития. Именно разрешение внутренних противоречий приводит к новому этапу развития.

К основным признакам развития относятся:

- дифференциация, т. е. расчленение явления, ранее бывшего единым;
- появление новых сторон, новых элементов в развитии;
- перестройка связей между сторонами объекта. Современное представление о психическом развитии личности усматривает его причины в различных биологических и социальных факторах, в неповторимости пути становления каждой личности. Постепенно происходят расширение и уточнение понятийного аппарата, необходимого для раскрытия закономерностей развития человека. Появляется ряд понятий, уточняющих термин «развитие».

1. *Эволюционное развитие,* т. е. появление нового по сравнению с предыдущим этапом – сюда можно отнести новообразования возрастных периодов.

2. *Инволюционные изменения.* Это утрата ранее сформированных психических свойств и качеств, имевших место в предыдущем периоде. Такие изменения происходят не только в старости, но и в подростковом, юношеском возрасте – в результате накопления изменений, переходящих в новообразования.

3. *Гетерохромное развитие.* Это проявление психических качеств в различное время: одни функции опережают в развитии другие функции.

4. *Биологическое развитие.* Считается, что развитие определяется наследственными и врожденными факторами. Врожденное определяется внутриутробным развитием, а наследственное – появлением нового за счет генного аппарата.

5. *Социальное развитие.* Происходит под одновременным влиянием природной и социальной среды, исторического развития общества, национальной принадлежности и других факторов.

6. *Специальное развитие.* Это развитие психических функций, процессов, свойств личности в рамках профессиональной подготовки, например, развитие профессиональной памяти, мышления, внимания, способностей и др.

Становление личности – сложный процесс, имеющий свои тенденции, перспективы самоопределения, самореализации и включающий все вышеназванные этапы.

3.2. Движущие силы, условия и источники развития личности

Под *движущими силами* развития личности понимают потребности самого ребенка, его мотивацию, внешние стимулы деятельности и общения, цели и задачи, которые ставят взрослые в обучении и воспитании детей. Если цели воспитания и обучения соответствуют мотивации ребенка, то для развития будут созданы благоприятные условия с точки зрения движущих сил.

Потребности человека подразделяются по степени выраженности и необходимости, начиная от простых, низших, и заканчивая высшими.

1. Биогенные: потребность в безопасности и самосохранении, эмоциональном контакте, ориентировочная потребность, потребность в двигательной активности, игре.
2. Психофизические: потребности в эмоциональном насыщении, свободе, восстановлении энергии.
3. Социальные: потребность в самоуважении, общении, познании, самовыражении.
4. Высшие: потребность быть личностью, нравственные и эстетические потребности, потребность в поиске смысла жизни, подготовленности и преодоления трудностей, потребность в созидании и творческом труде.

Каждому возрасту соответствуют свои потребности, удовлетворение которых важно для нормального личностного развития. Задержка удовлетворения тех или иных потребностей или неполное их удовлетворение могут негативно сказаться на развитии личности.

Одним из важных моментов движущей силы является *мотивация.* Она выполняет несколько функций:

побуждает поведение;

направляет и организует его;

придает ему личностный смысл и значимость (смыслообразующая мотивация).

Для того чтобы мотивация была устойчивой и положительной, необходимо наличие всех трех функций. Последняя функция – самая важная, она имеет центральное значение для характера мотивационной сферы. От того, какой смысл имеет для ребенка деятельность, зависят проявления побуждающей и направляющей функций. Следовательно, от того, насколько будет сформирована смыслообразующая функция, зависит успешность деятельности. Поэтому именно на эту функцию в первую очередь надо обращать внимание при воспитании.

Данные мотивационные функции реализуются многими побуждениями, среди них такие, как идеалы и ценностные ориентации, потребности, мотивы, цели, интересы и др. На разных возрастных этапах их значимость проявляется по-разному. Этот факт тоже необходимо учитывать при воспитании.

Процесс развития ребенка происходит в определенных условиях, в окружении предметов материальной и духовной культуры, людей и отношений между ними. Иными словами, развитие ребенка зависит от *социальной ситуации.* Социальная ситуация является исходным моментом для всех изменений, происходящих в развитии ребенка на протяжении периода взросления. Она определяет формы и пути развития ребенка, виды деятельности, приобретаемые им новые психические свойства и качества. Все это и есть *условия психологического развития ребенка.* Действительно, одни и те же дети, движущие силы развития которых одинаковы, в разных условиях могут развиваться по-разному. Чем более благоприятны условия для развития ребенка, тем большего он может достичь за короткий промежуток времени. Поэтому на социальные условия развития следует обращать особое внимание.

Источниками развития являются ведущая деятельность, ведущий тип общения и кризис развития.

Ведущий тип общения – это общение, в результате которого формируются и закрепляются основные положительные черты личности.

Ведущая деятельность – это деятельность, в результате которой достигаются наибольшие успехи в развитии познавательных процессов и происходит формирование новообразований на определенной ступени развития.

Каждый возрастной период характеризуется особым видом деятельности. При переходе из одного периода в другой меняется и ведущая деятельность. Современные психологи выделили следующие виды ведущей деятельности.

1. В возрасте от рождения до 1 года отмечается непосредственное эмоциональное общение ребенка со взрослыми. Новообразование – потребность в общении и хватании.

2. В возрасте от 1 года до 3 лет присутствует предметно-манипулятивная деятельность. Новообразование – самосознание («Я сам»).

3. Детям дошкольного возраста (от 3 до 6 лет) присуща игровая деятельность, сюжетно-ролевая игра. Новообразования – появляется внутренняя позиция школьника, возникают произвольное поведение, личностное сознание, соподчинение мотивов, первичные этические инстанции, первый схематический абрис цельного детского мировоззрения.

4. Учебная деятельность отмечается у детей младшего школьного возраста (от 6 до 10 лет). Новообразования – идет интенсивное интеллектуальное развитие, «память становится мыслящей, а восприятие думающим», создаются предпосылки к развитию чувства взрослости.

5. Подростковый возраст (от 10–11 до 14–15 лет) характеризуется общением, которое распространяется на различные виды деятельности: трудовую, учебную, спортивную, художественную и др. Новообразованиями являются: появление чувства взрослости, склонность к рефлексии, самопознанию, интерес к противоположному полу, половое созревание, повышенная возбудимость, частая смена настроения; идет

развитие волевых качеств, появляется потребность в самоутверждении, самоопределении. Смена ведущей деятельности ведет к наступлению кризиса в развитии. Это связано с тем, что потребности ребенка меняются, но он еще не в состоянии их удовлетворить.

Кризис развития в трактовке Л.С. Выготского – это сосредоточение резких и капитальных сдвигов и смещений, изменений и переломов в личности ребенка. Кризис – это переломный пункт в нормальном течении психического развития. Он возникает тогда, «когда внутренний ход детского развития завершил какой-то цикл и переход к следующему циклу будет обязательно переломным...» (Выготский Л.С., 1991).

Л.С. Выготский считал, что сущностью каждого кризиса является перестройка внутренних переживаний, отношений ребенка и окружающих, изменений потребностей и побуждений. Кризис происходит на стыке двух возрастных периодов и характеризует окончание одного периода и начало другого.

3.3. Закономерности психического развития

К закономерностям психического развития относятся неравномерность и гетерохронность, неустойчивость, сензитивность, кумулятивность, дивергентность – конвергентность.

Неравномерность и гетерохронность. *Неравномерность* – это неравномерное развитие различных психических функций, свойств и образований. Данный процесс характеризуется подъемом, стабильным течением и спадом, носит колебательный характер. Когда говорят о неравномерности психического развития, имеют в виду темп, направленность, длительность происходящих перемен. Было замечено, что наибольшая частота колебаний в развитии какой-либо функции приходится на период наивысших достижений этой функции. Е.Ф. Рыбалко говорил, что чем выше уровень продуктивности (достижений) в развитии, тем больше колебательный характер ее возрастной динамики.

Гетерохронность означает несовпадение во времени развития отдельных органов и функций. Если причиной неравномерности является нелинейная природа системы развития, то гетерохронность связана с особенностями ее структуры и неоднородностью ее элементов.

Отечественный физиолог П.К. Анохин (1898–1974) считал, что гетерохронность заключается в неравномерном развертывании наследственной информации. В качестве примера он приводил такой факт: вначале формируются более древние анализаторы, а затем более молодые.

Немецкий педагог и психолог Э. Мейман (1862–1915) показал следующее: чем нужнее та или иная функция, тем быстрее она развивается. Например, ребенок быстрее учится ориентироваться в пространстве, чем во времени.

Неустойчивость развития. Данная закономерность, тесно связанная с неравномерностью и гетерохронностью, ярко проявляется в кризисах развития. Это обусловлено тем, что развитие всегда проходит через неустойчивые периоды, в том

числе кризисные. Устойчивость возможна при выполнении двух условий: 1) при частых мелкоаплитудных колебаниях; 2) при несовпадении во времени развития разных психических процессов, функций и свойств. Отсюда следует, что устойчивость возможна благодаря неустойчивости.

Сензитивность развития. Как говорилось выше, сензитивным периодом развития называется период, когда разумнее всего начинать и вести обучение и воспитание детей (см. 2.8). Отечественный психолог Б.Г. Ананьев понимал под сензитивностью временные комплексные характеристики коррелируемых функций, сенсибилизированных к определенному моменту обучения.

Данные периоды ограничены во времени, и если в сензитивный период развитию определенного качества не уделялось должного внимания, то потом процесс его развития будет более долгим.

Кумулятивность. Эта закономерность развития состоит в том, что результаты развития предшествующего возрастного периода включаются в последующий, но с определенными изменениями. Например, в процессе развития мышления сначала развивается наглядно-действенное, затем наглядно-образное и наконец словесно-логическое мышление. Такой процесс свидетельствует о качественном преобразовании психического развития.

Дивергентность – конвергентность. Это две противоречивые, но взаимосвязанные тенденции. Дивергентность заключается в повышении разнообразия в процессе психического развития, конвергентность – в усилении избирательности.

3.4. Механизмы развития личности

Личность – это человек, взятый в системе таких его психологических характеристик, которые социально обусловлены, проявляются в общественных по природе связях и отношениях, являются устойчивыми, определяют нравственные поступки человека, имеющие существенное значение для него самого и окружающих (Р.С. Немов).

Вопрос развития личности интересовал многих ученых. В результате многочисленных исследований и экспериментов были выявлены механизмы развития личности. К ним относятся присвоение, обособление и идентификация.

В отечественной психологии утвердилось положение о том, что личность развивается через **присвоение** своей «всесторонней сущности»: личность человека тоже «производится», т. е. создается общественными отношениями, в которые индивид вступает в своей деятельности. Тем самым в психологии создается проблема внешней детерминации, обусловливающей развитие и становление личности.

Идея «присвоения» сама по себе была бы механической, если бы она не была представлена в диалектическом единстве с идеей о внутренней сущности человека, его активности и зависимости обстоятельств от «самоосуществления индивида». Люди творят обстоятельства и друг друга. Даже по отношению к самому себе человек выступает с субъект-субъектных позиций.

Обособление – это отстаивание отдельным индивидом своей природной и человеческой сущности. Другими словами, это стремление выделиться из числа других. Обособление выступает как процесс индивидуализации.

Обособление бывает внешним и внутренним. К *внешнему* обособлению относятся физические параметры, внешние данные, национальность, половая принадлежность и др., к *внутреннему* – индивидуальные психологические особенности, интеллектуальное развитие, черты характера, темперамент и др. Частным случаем обособления является отчуждение.

Идентификация – это процесс эмоционального и иного самоотождествления человека с другим человеком, группой, образцом, переживание субъектом своей похожести (тождественности) с желаемым объектом. Поэтому идентификация выступает и как механизм «присвоения» индивидом своей человеческой сущности, и как механизм социализации личности.

Дети усваивают нормы, отношения и формы поведения, свойственные их родителям, сверстникам, окружающим людям. Процесс идентификации себя с ними протекает спонтанно. Ребенок перенимает их взгляды и жизненный опыт. Для детей раннего возраста основным источником идентификации служат родители, позже – сверстники и другие взрослые.

Процесс идентификации продолжается всю жизнь. Ее источником могут служить другие люди, являющиеся носителями тех качеств и форм поведения, которые человек хочет в себе выработать.

3.5. Самосознание личности

Самосознание – это совокупность психических процессов, посредством которых индивид осознает себя в качестве субъекта деятельности (И.С. Кон).

Самосознание отражает реальное бытие человека, и важно, чтобы он научился реально, адекватно оценивать себя. Но человеку это свойственно далеко не всегда. Даже стараясь дать объяснение своих поступков другим людям и себе, он не обязательно бывает искренен. В результате мотивы, побудившие его к действию, остаются неизвестными окружающим, а иногда и ему самому. Поэтому самосознание можно назвать процессом познания, в ходе которого человек осознает свои переживания и побуждения.

Самосознание не дается от рождения, это один из процессов развития. С годами, по мере накопления жизненного опыта, человек переосмысливает свою жизнь. Переосмысление определяет мотивы его деятельности и внутренний смысл задач, с которыми он сталкивается на жизненном пути. Способность понять, в чем состоит смысл жизни, распознать, что в ней действительно важно, а что нет, определить жизненную цель и стремиться к ее осуществлению, успешно решать задачи, которые ставит жизнь, – это то, что называют мудростью и к чему необходимо стремиться. Это возможно только при нормальном развитии самосознания.

При формировании самосознания очень важно, чтобы человек мог выработать позитивное отношение к себе как к личности. Этого можно добиться при обобщении практических знаний о других людях. Ребенок рано начинает отделять в своем сознании людей от окружающего мира, а затем и отличать одного человека от другого, различать их жесты, движения, понимать, что взаимоотношения людей строятся по определенным правилам, и т. д. Благодаря этому он начинает овладевать движениями и производить действия, осознавая их с помощью оценок взрослых. Но требуется несколько лет жизни, чтобы у ребенка начали развиваться частичные формы самосознания. Это выражается в осознании себя в разных ситуациях, в отношении к разным вещам. Данное осознание ведет к становлению самосознания личности.

Всякое изменение жизненного положения в общественной, трудовой, личной жизни ведет к изменению отношения к себе как к деятелю и субъекту этого положения. Б.Г. Ананьев считал, что осознать себя – это значит осознать себя не только как психофизическое существо, но и прежде всего как трудящегося, семьянина, отца, воспитателя, товарища, как часть коллектива.

3.6. Структурные звенья самосознания. Их генезис

Структурными звеньями самосознания являются:

1) идентификация человека со своим телом, именем, т. е. ценностное отношение к телу и имени; что отмечается уже у детей месячного возраста, когда младенец начинает отличать ощущения, исходящие от его собственного тела, от ощущений, вызываемых внешними предметами;

2) самооценка, выраженная в контексте притязаний на признание;

3) осознание себя как представителя определенного пола, половая идентификация;

4) представление себя в аспекте психологического времени, индивидуальное прошлое, настоящее и будущее;

5) социально-нравственная самооценка, которая формируется в подростковом и юношеском возрасте.

Развитие самооценки в онтогенезе осуществляется следующим образом. Сначала происходит стихийное, не направляемое самосознанием формирование личности, характеризующееся появлением полимотивированности и соподчиненности действий. Развитие самосознания личности начинается с двух лет – в это время ребенок уже выделяет себя как персону и носителя определенного имени (имя собственное, местоимение «Я», определенный физический облик). Этот процесс продолжается на протяжении раннего и дошкольного возраста. С эмоционального отношения к людям начинает формироваться психологический «образ Я». Эмоциональная окраска этого образа может быть как положительной, так и отрицательной. «Образ Я» формируется и путем изъявления своей воли («Я хочу», «Я сам»), которая выступает как конкретная потребность ребенка. Затем начинает проявляться притязание на признание. Оно может иметь как позитивное, так и негативное направление. Потом у ребенка начинает

формироваться чувство половой принадлежности, далее возникает ощущение себя во времени. У него появляется психологическое прошлое, настоящее и будущее. Он по-другому начинает относиться к себе, перед ним открывается перспектива развития самого себя.

Рассмотрим этапы развития самосознания.

В **раннем детстве** (от 1 года до 3 лет) происходит *становление самосознания.* Ребенок начинает узнавать себя в зеркале, откликаться на свое имя, активно пользоваться местоимением «Я» – т. е. он осознает себя как личность.

Развитие самосознания введет к *формированию самооценки.* Именно после осознания себя как личности у ребенка возникает потребность сравнивать себя с другими людьми, на основе чего и формируется самооценка. В этом возрасте самооценка – чисто эмоциональное образование, она не содержит рациональных компонентов и основывается на потребности ребенка в эмоциональной безопасности и принятии. А так как родители часто восторгаются ребенком и хвалят его, то самооценка у детей в раннем детстве как правило, завышена.

В **дошкольном детстве** (от 3 до 6–7 лет) продолжается *формирование самосознания,* что считается основным новообразованием данного возраста. Меняется представление ребенка о самом себе, своем «Я», месте в системе общественных отношений. При осознании себя, выделении себя из окружающего мира у ребенка появляется стремление активно воздействовать на ситуации и изменять их так, как хочется ему самому. Он начинает осознавать свои переживания («Я весел», «Я зол» и т. д.), происходит и осознание себя во времени («Я маленький» и т. д.). (Подробнее о формировании самосознания см в теме 7.)

В **младшем школьном возрасте** (от 6–7 до 10–11 лет) на развитие самосознания ребенка большое влияние оказывает оценка, которую ставит учитель за выполнение работы или оценивая его поведение. Ориентируясь на учителя, ребенок начинает считать себя «отличником», «троечником», «двоечником», хорошим или средним учеником, наделяя себя набором качеств, соответствующих той группе, к которой он сам себя отнес.

Отсюда можно сделать вывод, что оценка успеваемости становится оценкой личности и влияет на социальный статус ребенка. Поэтому у отличников и «хорошистов» складывается завышенная самооценка, а у неуспевающих – заниженная, так как постоянные неудачи и плохие оценки уменьшают веру в свои силы, снижают уверенность в себе.

Чтобы самооценка была адекватной, надо развивать в любом ребенке независимо от успеваемости чувство компетентности, собственного достоинства, ответственности.

В **подростковом возрасте** (с 10–11 до 14–15 лет) *развитие самосознания, формирование идеала личности* направлено на осознание человеком своих личных особенностей. Это определяется особым, критичным отношением подростка к своим

недостаткам. «Я» подростка обычно складывается из качеств и достоинств других людей, особо ценных в его глазах. Но так как образцом для подражания у подростка могут быть как взрослые, так и сверстники, идеальный образ получается противоречивым. Возможно, это служит причиной несоответствия подростка своему идеалу, что является поводом для переживаний.

В этом возрасте у подростков появляется склонность к *самопознанию (рефлексии).* Он начинает сравнивать себя с другими людьми (взрослыми и сверстниками), критически относиться к себе, проходит через массу душевных переживаний, в результате которых происходит формирование его самооценки и определение своего мести в обществе.

Как правило, у младших подростков самооценка противоречива, поэтому их поведение отличается немотивированными поступками. (Подробнее об этом см. в теме 9.)

В **юности** (с 15–16 до 20 лет) происходит становление самосознания и устойчивого образа «Я». Ученые считают, что причина данного становления заключается в том, что в этом возрасте происходят развитие абстрактно-логического мышления, открытие внутреннего мира, меняется образ воспринимаемого человека, появляется чувство одиночества, преувеличение своей уникальности и устойчивости во времени.

И.С. Кон отмечал, что образ «Я» – это социальная установка, состоящая из трех взаимосвязанных компонентов: 1) познавательного (знание себя, представление о своих качествах и свойствах); 2) эмоционального (оценка этих качеств и связанное с ней самолюбие, самоуважение и т. д.); 3) поведенческого (практическое отношение к себе). Процесс становления самосознания очень сложен, и не у всех он проходит гладко и безболезненно. (Более подробно данный процесс описан в теме 10.)

В период **ранней взрослости** (от 20 до 40 лет) продолжается развитие самосознания, самооценки и «Я-концепции». На этот процесс оказывают влияние самоопределение личности как сексуального партнера, супруга, родителя, профессионала и гражданина (подробнее об этом см. тему 12).

В период **средней взрослости** (от 40 до 60 лет) самосознание обогащается новыми образами, самооценки приобретают обобщенный характер, потому что «Я-образ» развивающейся личности превращается в «Я-образ», связанный с развитием детей, учеников, сослуживцев и других людей (см. также тему 12).

В период **поздней зрелости** (60 лет и старше) человек интегрирует свое прошлое, настоящее и будущее. И если его «Я-концепция» положительна и деятельна, то его личностное развитие будет продолжаться (см. также тему 12)

Тема 4. ПЕРИОДИЗАЦИЯ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

4.1. Подходы к периодизации психического развития в возрастной психологии

Существуют различные точки зрения на процесс развития ребенка в целом. Одни ученые полагают, что этот процесс непрерывный, другие считают его дискретным.

Сторонники *непрерывного развития* утверждают, что процесс идет, не останавливаясь, не ускоряясь и не замедляясь; границ, отделяющих один этап от другого, нет. По мнению приверженцев *дискретного развития,* оно идет неравномерно, то ускоряется, то замедляется и имеет главный, ведущий фактор развития. Именно поэтому необходимо выделять стадии и этапы развития, которые будут качественно отличаться друг от друга. Считается, что дети последовательно проходят через все стадии развития, не пропуская ни одного этапа и не забегая вперед.

В настоящее время предпочтение отдается дискретной позиции развития детей, поэтому рассмотрим ее более подробно.

Известны два подхода к периодизации развития: стихийный и нормативный. Сторонники *стихийного* подхода полагают, что процесс развития складывается стихийно, под воздействием множества случайных факторов и обстоятельств, происходящих в жизни детей. *Нормативным* считается идеальный процесс развития с учетом всех влияющих факторов при правильной организации обучения и воспитания.

По мнению Л.С. Выготского, все периодизации можно разделить на три группы.

Первая группа включает в себя периодизации, построенные на основе внешнего критерия, связанного с процессом развития. К ней можно отнести периодизацию, созданную по биогенетическому принципу, периодизацию *К. Бюлера* – автора теории трех ступеней развития (инстинкт, дрессура (навыки), интеллект), который считал, что ребенок начинает что-либо осознавать после дошкольного возраста.

Французский психолог *Р. Заззо* построил свою периодизацию таким образом, что системы воспитания и обучения совпадают с этапами детства: 0–3 года – раннее детство; 3–5 лет – дошкольное детство; 6-12 лет – начальное школьное образование; 12–16 лет – обучение в средней школе; 17 лет и старше – высшее и университетское образование.

Многие ученые предлагали при построении периодизации выделять какой-нибудь признак, например, *П.П. Блонский* предложил строить периодизацию по смене зубов: беззубое детство, молочнозубое, период постоянных зубов.

Ко **второй группе** относятся периодизации, основанные на одном внутреннем критерии, выбранном произвольно. Вот некоторые из них.

З. Фрейд построил периодизацию с учетом полового созревания и предложил следующие стадии: оральную, анальную, фаллическую, латентную, генитальную, соответствующие бесполому, нейтральнополому, двуполому и половому детству.

Американский психолог *Л. Колберг* (1927–1987) сделал акцент на моральное развитие и выделил следующих три уровня.

1. Страх наказания (до 7 лет): страх перед правом силы, страх быть обманутым и недополучить благ.

2. Стыд перед окружающими людьми (13 лет): перед товарищами, ближайшим окружением; стыд общественного осуждения, негативной оценки больших социальных групп.

3. Совесть (после 16 лет): желание соответствовать своим нравственным принципам, собственной системе нравственных ценностей.

Периодизация *Э. Эриксона* включает в себя восемь этапов:

1) доверие – недоверие (1 год);

2) достижение равновесия: самостоятельность и нерешительность (2–4 года);

3) предприимчивость и чувство вины (4–6 лет);

4) умелость и неполноценность (6-11 лет;

5) идентификация личности и путаница ролей (12–15 лет – девочки и 13–16 лет – мальчики);

6) близость и одиночество (начало зрелости и семейной жизни);

7) общечеловечность и самопоглощенность (зрелый возраст);

8) целостность и безнадежность.

На каждом этапе формируется новое, необходимое для социальной жизни качество, противоположные черты характера и идет подготовка к следующему жизненному этапу.

Ж. Пиаже за основу своей периодизации взял интеллектуальное развитие и выделил следующие четыре стадии:

1) сенсомоторная стадия (от рождения до 18–24 месяцев);

2) дооперационная стадия (от 1,5–2 до 7 лет);

3) стадия конкретных операций (от 7 до 12 лет);

4) стадия формальных операций (от 12 до 17 лет).

Третья группа выделяет периоды развития на основе существенных критериев, признаков. К этой группе можно отнести следующие периодизации. Периодизация *Л.С. Слободчикова:*

1 ступень – оживление (от рождения до 1 года);

2 ступень – одушевление (от 1 года до 5–6 лет);

3 ступень – персонализация (от 6 до 18 лет);

4 ступень – индивидуализация (от 17 до 42 лет). *А. Дистервег* установил три возрастные стадии:

1 стадия – господства ощущения:

2 стадия – господства памяти;

3 стадия – господства разума.

Проблема выделения основной возрастной периодизации до сих пор остается актуальной, так как ни одна из предложенных периодизаций не получила подтверждения в конкретных результатах изучения психического развития человека.

Л.С. Выготский, работая над проблемой периодизации, писал: «Только внутренние изменения самого развития, только переломы и повороты в его течении могут дать надежное основание для определения главных эпох построения личности ребенка» (Выготский Л.С., 1991). Он предложил при создании периодизации использовать анализ социальной ситуации развития ребенка и психические новообразования, учитывать переходные критические периоды развития от рождения до юношества.

Эта проблема интересовала и А.Н. Леонтьева, который в статье «К теории развития психики ребенка» ввел понятие «ведущий тип деятельности». Он указал, что с возрастом меняется место ребенка в системе общественных отношений, что сопровождается деятельностью ребенка, которая является определяющей в его развитии.

Идеи Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева послужили основой для создания Д.Б. Элькониным возрастной периодизации развития ребенка, которая сейчас считается общепринятой в возрастной психологии (табл. 3). Эльконин исходил из следующих положений:

- возрастное развитие – это общее изменение личности, формирование нового плана отражения, изменение в деятельности и жизненной позиции, установление особых взаимоотношений с окружающими, формирование новых мотивов поведения и ценностных установок;
- развитие – это диалектический процесс, определяемый внутренними противоречиями, целенаправленный, неравномерный, с критическими периодами;
- природу детства следует рассматривать в ее конкретно-историческом понимании;
- в основе периодизации лежат закономерности развития деятельности и растущего человека.

Вся психическая деятельность человека рассматривается как процесс непрерывной смены деятельности. Выделяются ведущая деятельность и новообразования данного возраста.

Таблица 3

Возрастная периодизация по Д.Б. Эльконину

Эпоха	Период	Ведущая деятельность	Основные новообразования
I	Младенчество (от рождения до 1 года)	Непосредственно-эмоциональное общение	Формирование потребности в общении, эмоциональное отношение
I	Раннее детство	Предметно-манипулятивная деятельность	Развитие речи и наглядно-действенного мышления

Окончание табл. 3

Эпоха	Период	Ведущая деятельность	Основные новообразования
II	Дошкольный возраст	Ролевая игра	Стремление к общественно-значимой деятельности
II	Младший школьник	Учебная деятельность	Произвольность психических явлений, внутренний план действия
III	Подросток	Интимно-личностное общение	Самооценка, критическое отношение к людям, стремление к взрослости, самостоятельности, подчинение коллективным нормам
III	Старший школьный возраст	Учебно-профессиональная деятельность	Формирование мировоззрения, профессиональных интересов, самосознания. Мечты и идеалы

4.2. Понятие возраста

С психологическим развитием детей тесно связано понятие возраста. Р.С. Немов определил возраст как качественно своеобразный период физического, психологического и поведенческого развития, характеризующийся присущими только ему особенностями.

По Л.С. Выготскому, возраст – это относительно замкнутый цикл детского развития, имеющий свою структуру и динамику.

В психологии возраст подразделяют на физический (хронологический) и психологический.

Физический возраст – это время жизни ребенка в днях, месяцах, годах, прошедших с момента его рождения. Его можно назвать внешней сеткой, на фоне которой проходит процесс психического развития ребенка, становление его личности.

Психологический возраст, по Выготскому, – это качественно своеобразный период психического развития, характеризующийся прежде всего появлением новообразования, подготовленного всем ходом предшествующего развития. Другими словами, он указывает на достигнутый к определенному возрасту уровень психологического развития.

Иногда бывает так, что ребенку физически пять лет, а по психологическому развитию он соответствует шести– или семилетнему, а бывает и наоборот, но тут речь уже будет идти об отставании в умственном развитии.

Возраст – это времетя характеристика онтогенетического развития человека. Б.Г. Ананьев, рассматривая «фактор возраста», указывал на единство влияний роста, общесоматического и нервно-психического созревания в процессе воспитания и жизнедеятельности человека. Во времени происходит индивидуальное развитие человека. Поэтому возраст – это не только количество прожитых лет, но и внутреннее содержание, духовное развитие человека, изменения в его внутреннем мире, произошедшие за эти годы. Именно внутренним миром люди отличаются друг от друга, благодаря ему можно говорить о непохожести, неповторимости и оригинальности людей.

Как человек в целом, так и его временные характеристики (имеется в виду возраст) есть взаимопроникновение природы и истории, биологического и социального. Поэтому возрастные изменения отдельных свойств человека являются одновременно онтогенетическими и биографическими.

4.3. Параметры возраста

Среди параметров возраста выделяют две группы: основания развития и результаты развития.

Основания развития включают в себя:

• социальную ситуацию развития;

• круг отношений;

• ведущий тип деятельности;

• сензитивность.

Результаты развития включают в себя:

• новообразования личности;

• формы общения;

• эмоционально-волевую сферу;

• способности общения;

• новый вид деятельности.

Составляя описание личности с учетом данных параметров, можно получить полную характеристику ее возраста.

4.4. Понятие сензитивности. Критические и кризисные периоды

Сензитивностъ – это характерологическая особенность человека, проявляющаяся в повышенной чувствительности к происходящим с ним событиям; обычно сопровождается повышенной тревожностью, боязнью новых ситуаций, людей, всякого рода испытаний и т. д.

Особенностям сензитивного периода (см. 2.8) уделяли внимание многие ученые. Так, Ц. Стоккард считал, что во время эмбрионального развития животных и человека есть периоды усиленного роста и повышенной чувствительности отдельных органов и систем к внешним воздействиям. И если по каким-либо причинам происходит торможение развития, то это ведет к его замедлению в будущем. Согласно этой точке зрения, если в детстве в сензитивный период какая-то функция не развивается, то ее коррекция в дальнейшем невозможна.

М.М. Кольцова, Д.Б. Эльконин, Б.Г. Ананьев придерживаются противоположной точки зрения. По их мнению, наверстать упущенное в сензитивный период можно в более позднем возрасте, хотя при этом придется столкнуться с некоторыми трудностями. Б.Г. Ананьев в лабораторных условиях установил благоприятные периоды для развития внимания, мышления, различных видов памяти и двигательных функций у детей и взрослых. Они имеют волнообразный характер, т. е. периоды активного развития сменяются небольшим спадом.

Л.С. Выготский ввел в психологию понятие «критический период». Под ним он понимал глобальные перестройки на уровне индивида и личности, происходящие в определенное время. Критический период бывает спокойным по развитию (лизис) и переломным (кризис). Л.С. Выготский отмечал, что данные периоды выступают как «поворотные пункты в детском развитии, принимающие иногда форму кризиса... развитие иногда приобретает бурный, стремительный, иногда катастрофический характер» и считал, что «развитие здесь в отличие от устойчивых периодов совершает скорее разрушительную, чем созидательную работу» (Выготский Л.С., 1991). Но он отмечал и позитивные тенденции развития, которые составляют главный и основной смысл всякого критического периода. В конце каждого переходного периода формируются новые свойства и качества, которых не было в предыдущем периоде, – их называют *новообразованиями.*

На протяжении всей жизни человека отмечается не один критический период. Выготский выделил несколько таких периодов: период новорожденности, одного года, трех лет, шести-семи лет, подростковый период. Некоторые исследователи выделяют критические периоды взрослости.

В физиологии критические периоды получили название возрастных кризисов. *Возрастные кризисы!* – это реакции организма человека на перестройку физиологических процессов в различные возрастные периоды. Это быстрые сдвиги, каждый из которых кладет начало новой фазе жизненного цикла. Переходы из одного возрастного периода в другой связаны с изменением физических данных и психологических характеристик ребенка, с целостной перестройкой его организма и поведения. Поведение детей во время такого перехода обычно меняется не в лучшую сторону, многие становятся замкнутыми, раздражительными, что вызывает беспокойство взрослых. Таким образом, возрастной кризис свидетельствует о том, что в организме и психологии ребенка происходят существенные перемены, что на пути физического и психологического развития возникли трудности, с которыми ребенок сам не может справиться. А преодоление кризиса является подтверждением тому, что ребенок уже находится на более высоком уровне и перешел в следующий психологический возраст.

Тема 5. ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ НОВОРОЖДЕННОГО, МЛАДЕНЦА

5.1. Кризис новорожденности

Первый год жизни ребенка можно разделить на два периода: новорожденности и младенчества. *Периодом новорожденности* называется промежуток времени, когда ребенок отделен от матери физически, но связан с ней физиологически, и длится от рождения до появления «комплекса оживления» (в 4–6 недель). *Период младенчества* длится от 4–6 недель до одного года.

Кризис новорожденности – это непосредственно процесс рождения. Психологи считают его тяжелым и переломным моментом в жизни ребенка. Причины этого кризиса следующие:

1) *физиологические.* Ребенок, рождаясь, физически отделяется от матери, что уже является травмой, а в дополнение к этому попадает в совершенно другие условия (холод, воздушная среда, яркая освещенность, необходимость смены питания);

2) *психологические.* Отделяясь от матери, ребенок перестает ощущать ее тепло, что ведет к появлению чувства незащищенности и тревоги.

Психика новорожденного ребенка располагает набором врожденных безусловных рефлексов, которые помогают ему в первые часы жизни. К ним относятся сосательный, дыхательный, защитный, ориентировочный, хватательный («цеплятельный») рефлексы. Последний рефлекс достался нам от предков-животных, но, будучи не особенно нужным, он вскоре исчезает.

Кризис новорожденности является промежуточным периодом между внутриутробным и внеутробным образом жизни. Данный период характеризуется тем, что в этом возрасте ребенок в основном спит. Поэтому, если бы рядом не было взрослых, он через некоторое время мог бы погибнуть. Взрослые окружают его заботой и удовлетворяют все его потребности: в еде, питье, тепле, общении, спокойном сне, уходе, гигиене и др.

Ребенок считается не приспособленным к жизни не только потому, что не может удовлетворить свои потребности, но и потому, что у него пока нет ни одного сформированного поведенческого акта. Наблюдая за ним, можно заметить, что даже сосанию ребенка приходится учить. Отсутствует у него и терморегуляция, зато развит инстинкт самосохранения: приняв внутриутробную позу, он уменьшает площадь теплообмена.

Период новорожденности считается временем адаптации к новым условиям жизни: постепенно увеличивается время бодрствования; развивается зрительное и слуховое сосредоточение, т. е. возможность сосредоточиться на зрительном и слуховом сигналах (подробно об этом см. 6.2); развиваются первые сочетательные и условные рефлексы, например на положение при кормлении. Идет развитие сенсорных процессов – зрения, слуха, осязания, причем оно происходит значительно быстрее, чем развитие моторики.

5.2. Психическое развитие ребенка в период новорожденности

В этот период ребенок умеет различать соленый, горький, сладкий вкус и реагировать на звуковые раздражители. Однако самым важным моментом в его психическом развитии является возникновение слухового и зрительного сосредоточения. *Слуховое* сосредоточение возникает в 2–3 недели. Ребенок замирает и замолкает при резком звуке, например хлопнувшей двери. На третьей-четвертой неделе он уже реагирует на голос человека. Проявляется это следующим образом: он не только замирает, а еще и поворачивает голову в сторону его источника. На третьей-пятой неделе появляется *зрительное* сосредоточение. Это происходит так: ребенок замирает и ненадолго задерживает взгляд на ярком предмете, который попал в его поле зрения.

Таким образом, благодаря развитию слухового и зрительного сосредоточения у ребенка к 5–6 неделям начинает закладываться основа для перехода от ощущений к восприятию. Он уже может воспринимать предмет не по частям, а в целом, проследить взглядом за движущимся предметом или повернуть голову за перемещающимся источником звука. На раздражитель он реагирует следующим образом: замирает и сосредоточивается только на источнике звука или объекте, все остальные реакции в данный момент прекращаются.

Со временем, после приобретения способности узнавать голос ухаживающей за ребенком матери, видеть ее лицо, происходит установление эмоционального контакта с нею. Появляется так называемый «комплекс оживления» (см. 5.3).

5.3. Новообразования периода новорожденности

С первых часов жизни ребенка взрослые являются для него источниками звуковых и слуховых сигналов. Они смотрят на новорожденного, показывают ему разные предметы, разговаривают с ним, активизируя таким образом его ориентировочные реакции.

При наблюдении за рождением и первыми неделями жизни ребенка были получены следующие результаты.

Ребенок начинает свою жизнь с крика, и это считается нормальным. Затем крик становится проявлением негативных эмоций. Новорожденный кричит, когда возникают неприятные ощущения, связанные с потребностью во сне, в пище, тепле, крик является реакцией на мокрые пеленки и т. д. Крик сопровождается мимическими изменениями: сморщиванием лица, покраснением кожи, кроме того, ребенок начинает совершать некоординированные движения.

В первую неделю жизни на лице новорожденного во время сна отмечаются движения, похожие на улыбку. Так как это происходит во сне, исследователи посчитали их спонтанным и рефлекторным сокращением мышц. Также в первую неделю жизни неосознанная улыбка возникает на лице ребенка при высоких звуках и различных звуковых стимулах, но уже к пятой неделе жизни просто человеческий голос не вызывают улыбку, ребенку нужны зрительные стимулы, в частности вид

человеческого лица. Реакция на образ и голос взрослого проходит следующим образом: у ребенка возникает торможение общих движений, через 10 секунд на лице появляется выразительная улыбка, которая через 35 секунд исчезает. Так происходит общение со взрослым, которое считается проявлением первой социальной потребности ребенка.

Постепенно, примерно к одному месяцу, у новорожденного вырабатывается особая эмоционально-двигательная реакция: при виде лица матери он останавливает на нем взгляд, протягивает к ней ручки, быстро двигает ножками, издавает радостные звуки и начинает улыбаться. Такая реакция называется *комплексом оживления.* Появление комплекса оживления является новообразованием данного периода, считается завершением периода новорожденности и свидетельствует о переходе к младенчеству.

Д.Б. Эльконин писал: «Улыбка на лице ребенка... является концом кризиса новорожденности. С этого момента у него начинается самостоятельная психическая жизнь. Дальнейшее психическое развитие ребенка есть прежде всего развитие средств его общения с взрослыми» (Эльконин Д.Б., 1989).

М.И. Лисина считала, что комплекс оживления свидетельствует о появлении потребности ребенка в общении со взрослыми.

Р. Шпитц и Ф. А. Вольф в своих исследованиях доказали, что в возрасте от 2 до 5 месяцев ребенок улыбается любому человеку, а с 4–5 месяцев начинает улыбаться матери и при виде других знакомых лиц. Посредством улыбки между ребенком и родителями устанавливается положительный эмоциональный контакт, который приводит к привязанности и нежным, теплым отношениям.

Комплекс оживления выходит на первый план, когда в поле зрения ребенка попадает взрослый, – тогда другие потребности теряют свое значение. Ребенок начинает улыбаться и двигаться, желая привлечь внимание взрослых. Такая реакция на близких людей говорит о том, что они являются для ребенка не только необходимым условием для развития, но и его источником. Также установлено, что частое, доброжелательное общение взрослого с ребенком способствует развитию комплекса оживления, а редкое и равнодушное – препятствует, что может привести к задержке психического развития ребенка.

5.4. Кризис первого года жизни

В первый год жизни ребенка, в младенчестве (от 1 месяца до года), развиваются зрение, восприятие, речь, память, мышление, происходит становление эмоциональных контактов с окружающими. Рассмотрим, как это происходит.

Зрение является одним из главных органов чувств человека. Поэтому развиваться оно начинает в первую очередь. Вначале ребенок может только сосредоточивать взгляд на предмете в течение очень малого промежутка времени. После второго месяца жизни зрительное сосредоточение становится более длительным и появляется способность к различению простейших цветов. В 2 месяца во время бодрствования ребенок занимается рассматриванием окружающих предметов, особенно

когда он накормлен и находится в спокойном состоянии. В этом возрасте младенец начинает отличать людей от окружающих предметов, но зрение пока еще остается слабым.

К трем месяцам отмечается достаточно хороший уровень развития движения глаз, продолжительность сосредоточения достигает 7–8 минут. Ребенок начинает различать форму предметов, может следить за их перемещением. Движения глаз младенца будут развиваться быстрее и становиться совершеннее, если в поле зрения начнут попадать яркие, привлекательные предметы или люди, совершающие разнообразные движения, за которыми он будет наблюдать.

В 4 месяца ребенок смотрит активно: эмоционально реагирует на увиденное, двигается, повизгивает.

Разнообразные впечатления, которые получает младенец, способствуют его познавательному развитию. Поэтому для удовлетворения его потребностей в новых впечатлениях окружающую обстановку необходимо сделать привлекательной и интересной – иначе познавательное развитие будет замедляться.

Рассмотрим развитие восприятия. К одному году возникает такое свойство восприятия, как предметность. *Предметность* – это соотнесенность своих ощущений и образов с предметами окружающей действительности. Ребенок может различать тембр, громкость и высоту звука, у него развивается способность запоминать и хранить в памяти образы в своих первичных формах. До трех-четырехмесячного возраста он может хранить образ воспринимаемого предмета не более одной секунды, позже время сохранения увеличивается, и постепенно младенец станет узнавать свою мать в любое время. В 8-12 месяцев он начинает выделять предметы в зрительном поле, и не только в целом виде, но и по частям.

Отечественный психолог А.В. Запорожец считал, что процесс познавательного развития у младенца идет следующим образом. В возрасте трех месяцев восприятие формы и величины предмета начинается одновременно с формированием хватательных движений. Дальнейшее развитие восприятия начинается с момента перемещения предмета в пространстве.

При изучении зрительного восприятия детей установлено, что предметы, расположенные близко друг к другу, воспринимаются ребенком как целое. Например, беря башенку из кубиков за верх, ребенок удивляется, почему в руках оказалась не вся башня, а только ее часть. Младенец может долго пытаться взять цветок с платья матери, не понимая, что тот нарисован.

В результате наблюдений за детьми было установлено, что при восприятии предметов они сначала ориентируются на их форму, затем – на величину, и только потом – на цвет (в возрасте около 2 лет).

У младенцев сильно развит познавательный интерес. Они могут подолгу рассматривать предметы, выделяя в них контуры, контрасты, простые формы, переходя

от горизонтальных элементов рисунка к вертикальным, особое внимание уделяя цвету. Также у них выражена ориентировочно-исследовательская реакция на все новое.

В первый год жизни ребенка идет активное развитие **памяти.** Развиваются все ее генетические виды: эмоциональная, моторная, образная, вербальная. *Эмоциональная* память помогает ему ориентироваться в действительности, фиксируя внимание и направляя органы чувств на наиболее важные в эмоциональном отношении объекты. *Моторная* память появляется в 7–9 недель. Ребенок может повторить какое-либо движение, появляются характерные для него жесты. Затем у младенцев начинает развиваться *образная* память. Если в 4 месяца он может просто узнать предмет, то в 8–9 месяцев способен воспроизвести его по памяти. Если у ребенка спросить, где находится определенный предмет, он начинает активно искать его, перемещая взгляд, поворачивая голову, туловище. Развитие образной памяти влияет на его общение и формирование мотивационной сферы. Когда ребенок научается узнавать, он начинает делить взрослых на приятных и неприятных. Приятным он улыбается, а при виде неприятных проявляет негативные эмоции. *Вербальная* память начинает развиваться с 3–4 месяцев, когда ребенок начинает узнавать голос матери. Затем с 6 месяцев он может правильно указать называемый предмет или найти его, если тот находится вне поля зрения.

Развитие воспроизведения ведет к появлению **первых мотивов.** Они способствуют становлению его личности и развитию независимости от окружающих. Появляются побуждения и мотивы, которые начинают направлять деятельность ребенка.

В этом возрасте происходит развитие **мышления** младенца. Пока это наглядно-действенное мышление, которое выражается в манипулятивных движениях рук и формировании операционных структур. Как правило, чем дольше ребенок рассматривает игрушку, чем больше разных качеств он в ней открывает, тем выше его интеллектуальный уровень.

Развивается **речь.** До одного месяца отмечается пассивная речь: ребенок просто слушает и различает звуки. В возрасте около одного месяца он начинает произносить простые звуки, например, а-а, у-у, э-э. К концу первого – началу второго месяца жизни у ребенка появляется особое внимание к речи, называемое слуховым сосредоточением. Затем, в 2–4 месяца, возникает гукание, а в 4–6 месяцев – гуление, повторение простых слогов. В 4 месяца младенец различает речь взрослых по интонации, что свидетельствует об умении пользоваться речью как средством эмоциональной коммуникации. С 6 месяцев отмечается лепет, в котором можно различить некоторые повторяющиеся звуковые сочетания, связанные в основном с действиями ребенка. Также он ориентируется на эмоциональный тон, характер высказывания и ритмику. В 9-10 месяцев младенец произносит первые слова. К концу первого года жизни он понимает 10–20 слов, произносимых взрослыми.

Л.С. Выготский назвал речь младенца автономной, так как она сильно отличается от речи взрослого человека, хотя по своему звучанию иногда напоминает «взрослые» слова.

В этом возрасте идет развитие **психики** ребенка. Э. Эрик-сон считал, что в младенческом возрасте формируется чувство *доверия* или *недоверия* миру, т. е. закрытости или открытости окружающему миру. Основную роль в возникновении данного чувства играют родители, в частности мать. Именно это чувство впоследствии поможет детям адаптироваться в окружающем мире, устанавливать контакты с людьми и верить в лучшее.

Этого же мнения придерживался английский психолог и психиатр Д. Боулби, автор так называемой «теории привязанности». Он считал, что близкая эмоциональная связь, устанавливаемая между ребенком и матерью с первых дней его жизни, формирует у младенца чувство защищенности и безопасности. Если установление данной связи нарушается, то могут возникнуть проблемы в психическом развитии ребенка, прежде всего в структуре его личности. Чтобы у него не было проблем в дальнейшем, в первые годы жизни надо дарить детям тепло и ласку, которые, по мнению Д. Боулби, важнее любого правильного ухода за ним и обучения.

Данные изменения в развитии ребенка приводят к возникновению критического периода, который сопровождается упрямством, агрессией, негативизмом, обидчивостью. Эти качества не являются устойчивыми и с окончанием кризиса проходят.

Кризис одного года возникает на стыке двух периодов: окончания младенчества и начала раннего детства. Данный кризис сопровождается внешними проявлениями и внутренними причинами. *Внешние проявления* заключаются в следующем: когда взрослый что-то запрещает ребенку или не понимает его, тот начинает беспокоиться, кричать, плакать, старается проявить самостоятельность, могут даже возникнуть аффективные состояния. *Внутренние причины* кризиса таковы: нарастают противоречия между потребностями в познании окружающего мира и теми возможностями, которыми ребенок обладает.

Суть кризиса первого года жизни состоит в том, что ребенок начинает чувствовать себя более самостоятельным. Социальная ситуация слитности ребенка со взрослым исчезает, появляются двое: ребенок и взрослый. И это оправданно, потому что ребенок начинает говорить, ходить, развиваются действия с предметами. Но возможности его все же ограничены, поскольку, во-первых, речь ребенка носит автономный характер, а во-вторых, взрослый помогает ему в осуществлении любого действия. Это явно выражено при конструировании предметов, которыми ребенок манипулирует. Д.Б. Эльконин указывал, что ребенку надо раскрывать общественный способ употребления предметов. Показать это младенцу это невозможно, поэтому взрослому приходится конструировать предметы самому.

5.5. Ведущий вид деятельности

Ведущим видом деятельности в младенческом возрасте является *эмоционально-личностное общение* со взрослыми людьми, т. е. с теми, кто в основном ухаживает за малышом: матерью, отцом, бабушкой, дедушкой или другим взрослым. Без помощи взрослого ребенок обойтись не может, так как в этом возрасте он слаб и совершенно беспомощен. Ни одной своей потребности он не в состоянии удовлетворить самостоятельно: его кормят, купают, одевают в сухое и чистое, перемещают в пространстве (берут на руки и ходят по комнате, выносят на прогулку и т. д.), следят за его здоровьем и, что очень важно, просто общаются с ним – разговаривают. Потребность в общении возникает у ребенка в 1–2 месяца. Комплекс оживления, появляющийся при виде мамы или другого взрослого, ухаживающего за ребенком, говорит о возникновении потребности в общении, которую необходимо полностью удовлетворить, так как при позитивном эмоциональном общении со взрослым у ребенка появляется повышенная активность, возникает радостное настроение, что способствует развитию его движений, восприятия, мышления и речи.

У ребенка, лишенного полноценного общения со взрослым (находится один в больнице на лечении, помещен в детский дом и т. п.) отмечается задержка психического развития. Это проявляется в следующем: у ребенка бессмысленный и безразличный взгляд, устремленный вверх, он мало двигается, вял, апатичен, не испытывает интереса к окружающему. Все это ведет к задержке физического развития и позднему появлению речи. Поэтому надо помнить следующее: чтобы ребенок и психологически, и физически развивался нормально, необходимо не только правильно ухаживать за ним, но и общаться.

5.6. Новообразования младенческого возраста

Новообразованиями младенческого возраста являются хватание, ходьба и первое слово (речь). Рассмотрим каждый акт подробнее.

Хватание – это первое организованное действие, которое возникает примерно в 5 месяцев. Оно организуется взрослым и рождается как совместная деятельность взрослого и ребенка. Для того чтобы возникло хватание, надо, чтобы рука младенца превратилась в орган осязания, другими словами – «раскрылась». Дело в том, что у младенца кисть руки сжата в кулак, поэтому только когда он сможет его разжать, произойдет акт хватания. Очень интересно поведение ребенка: он смотрит на свои ручки, следит, как рука приближается к предмету.

Этот акт дает ему возможность расширить возможности *манипулирования с предметами:* в возрасте от 4 до 7 месяцев ребенок начинает перемещать предметы, двигать, извлекать из них звуки; в 7-10 месяцев формируются соотносимые действия, т. е. он манипулирует двумя предметами сразу, отдаляя их от себя и соотнося между собой (отводит предмет от себя и приближает к другому, чтобы положить, поставить, нанизать на него). С 10–11 до 14 месяцев начинается этап функциональных действий:

ребенок производит более совершенные действия нанизывания, открывания, вкладывания, манипулируя со всеми возможными объектами.

Акт хватания имеет большое значение для развития *предметного восприятия.* Образ предмета возникает при наличии практического, действенного контакта между изображением и предметом. Благодаря хватанию у ребенка начинает развиваться ощущение пространства, так как, чтобы схватить предмет, надо вытянуть руку. Пространство, появляющееся у ребенка, – это пространство вытянутой руки. Кроме того, чтобы схватить предмет, надо разжать кулак, что ведет к развитию руки.

Стремление дотянуться до предмета и взять его (схватить) стимулирует *процесс сидения,* который, в свою очередь, открывает перед ребенком мир других предметов. Появляются предметы, до которых дотянуться невозможно, получить их можно только с помощью взрослых. Поэтому между ребенком и взрослым возникает новый вид общения – общение, возникающее в результате появления у ребенка желания овладеть предметом, в данный момент ему недоступным. М.И. Лисина назвала такое общение *ситуативно-деловым.*

С изменением общения меняется и способ воздействия на взрослых: *возникает указующий жест.* По поводу этого жеста Л.С. Выготский писал: «Вначале указательный жест представляет собой просто неудавшееся хватательное движение, направленное на предмет и обозначающее предстоящее действие. Ребенок пытается схватить слишком далеко стоящий предмет, его руки, протянутые к предмету, остаются висеть в воздухе, пальцы делают указательные движения. Эта ситуация – исходная для дальнейшего развития... Здесь есть движение, объективно указывающее на предмет, и только. Когда мать приходит на помощь ребенку и осмысливает его движение как указание, ситуация существенно изменяется. Указательный жест становится жестом для других» (Выготский Л.С, 1991).

Этапы развития хватания и движений младенца приведено в табл. 4.

Таблица 4

Развитие движений и действий

Время появления движений	Развитие движений	Развитие моторики
1 месяц	Поднимает подбородок	Движения рук хаотичны, пальцы сжаты в кулак
2 месяца	Поднимает грудь	Сжимание и разжимание пальцев рук. Вложенный в руку предмет удерживается всей ладонью 2—3 секунды
3 месяца	Тянется за предметом, но как правило промахивается.	Ребенок удерживает вложенный в руку предмет до 10 секунд, тянет его в рот
4 месяца	Сидит с поддержкой	Ладони часто раскрыты, протягивает руки к предмету, движения пальцев не дифференцированны
5—6 месяцев	Хватает рукой предметы	Противопоставляет большой палец другим, при схватывании предметов доминируют части пальцев
7 месяцев	Сидит без поддержки	Размахивает схваченными предметами, стучит, бросает и снова подбирает их, кусает, перекладывает из руки в руку и т. д., движения пальцев дифференцируются
8 месяцев	Садится без посторонней помощи	Ребенок берет мелкие предметы двумя пальцами, а большие – всей ладонью, показывает, где у него нос, глаза, машет рукой при прощании, крепко сжимает игрушку, которую отбирают
9 месяцев	Стоит с поддержкой, ползает на животе	То же, что и в 8 месяцев
10 месяцев	Ползает, опираясь на руки и колени, ходит, держась за опору двумя руками	Манипулирует с предметами, появляются первые функциональные действия, позволяющие относительно верно использовать предметы, подражая действиям взрослых (ребенок катает машинку, бьет в барабан, подносит ко рту чашку с соком)
11 месяцев	Стоит без поддержки	То же, что и в 10 месяцев
Один год	Ходит, держась за опору одной рукой	То же, что и в 10 месяцев

К 9 месяцам младенец **начинает ходить.** Д.Б. Эльконин считал главным в акте ходьбы, во-первых, расширение пространства ребенка, а во-вторых, то, что ребенок отделяет себя от взрослого, и уже не мама ведет его, а он ведет маму. Это свидетельствует о разрыве старой ситуации развития.

Появление первого слова (речи) – еще одно новообразование данного возраста. Речь ситуативна, автономна, эмоционально окрашена, понятна только близким, специфична по своей структуре и состоит из обрывков слов. Такая речь

называется «языком нянь». Тем не менее данная речь – это новое качество, которое может служить критерием того, что старая социальная ситуация развития ребенка исчерпала себя и между взрослым и ребенком возникло иное содержание – предметная деятельность.

Тема 6. РАННЕЕ ДЕТСТВО (ОТ 1 ГОДА ДО 3 ЛЕТ)

6.1. Социальная ситуация развития

Раннее детство – это период от 1 года до 3 лет. В этом возрасте происходят изменения в личностном развитии, познавательной сфере, социальной ситуации развития.

Новообразования младенческого возраста приводят к тому, что меняются отношения между ребенком и взрослым, что в свою очередь ведет к формированию новой социальной ситуации развития, которая заключается в *возникновении совместной деятельности ребенка и взрослого,* а также в том, что данная деятельность становится *предметной.* Суть совместной деятельности состоит в усвоении общественно выработанных способов употребления предметов, т. е. взрослый учит ребенка правильно пользоваться окружающими предметами, а также объясняет, для чего они нужны и где их надо использовать. Социальная ситуация развития ребенка в этом возрасте выглядит так: «Ребенок – ПРЕДМЕТ – взрослый». Как видно из этой триады, важным для ребенка является предмет. Убедиться в этом можно, наблюдая за тем, как ребенок играет: он постоянно смотрит на тот предмет, которым увлечен, будь то машинка, стул, кукла, ложка и т. д. Может возникнуть ощущение, что ему ничего больше не требуется и никто не нужен, его внимание сосредоточено только на объекте увлечения. Но это не так, поскольку без взрослого ребенок не может овладеть человеческими способами употребления предметов.

Совместная деятельность становится предметной, потому что мотив этой деятельности заключается в самом предмете и способе его употребления. Общение в этом возрасте приобретает форму организации предметной деятельности. Иными словами, оно происходит в момент объяснения правильности употребления того или иного предмета. Общение развивается интенсивно и становится речевым, потому что овладение предметами с использованием только эмоциональной окраски не может быть эффективным.

6.2. Развитие познавательной сферы ребенка

В этом возрасте развиваются восприятие, мышление, память, речь. Этот процесс характеризуется вербализацией познавательных процессов и возникновением их произвольности.

Развитие восприятия определяется тремя параметрами: *перцептивными действиями* (целостностью воспринимаемого предмета), *сенсорными эталонами* (возникновением эталонов ощущений: звуковых, световых, вкусовых, тактильных, обонятельных) и *действиями соотнесения.* Иначе говоря, процесс восприятия заключается в выделении наиболее характерных для данного предмета или ситуации качеств, признаков, свойств; составлении на их основе определенного образа; соотнесении данных образов-эталонов с предметами окружающего мира. Так ребенок учиться делить предметы на классы: куклы, машины, мячи, ложки и т. д.

С года начинает активно развиваться процесс познания окружающего мира. Ребенок в возрасте от одного года до двух лет для выполнения одного и того же действия использует различные варианты, а с полутора до двух лет у него появляется способность решать проблему путем догадки (инсайта), т. е. ребенок внезапно находит решение данной проблемы, избегая метода проб и ошибок.

Со второго года жизни восприятие ребенка меняется. Научившись воздействовать одним предметом на другой, он оказывается способным предвидеть исход ситуации, например, возможность протаскивания шарика через отверстие, перемещения одного предмета при помощи другого и т. д. Ребенок может различать такие формы, как круг, овал, квадрат, прямоугольник, треугольник, многоугольник; цвета – красный, оранжевый, желтый, зеленый, синий, фиолетовый.

Благодаря развитию восприятия к концу раннего возраста у ребенка начинает складываться мыслительная деятельность. Это выражается в появлении способности к обобщению, переносу полученного опыта из первоначальных условий в новые, в установлении связи между предметами путем экспериментирования, запоминании их и использовании при решении проблем. Полуторагодовалый ребенок может прогнозировать и указывать направление движения объекта, место расположения знакомого предмета, преодолевать препятствия на пути достижения желаемой цели. А после полутора лет появляется реакция выбора объекта по наиболее ярким и простым признакам: форме и цвету.

В раннем детстве продолжается **развитие мышления,** которое от наглядно-действенного постепенно переходит в наглядно-образное, т. е. действия с материальными предметами заменяются действиями с образами. Внутреннее развитие мышления идет таким образом: развиваются интеллектуальные операции и формируются понятия.

Наглядно-действенное мышление возникает к концу первого года жизни и остается ведущим до 3,5–4 лет. Сначала ребенок может абстрагироваться и выделять форму и цвет, поэтому при группировке предметов в первую очередь обращает внимание на размер и цвет предмета. В возрасте около двух лет он выделяет предметы, основываясь на существенных и несущественных признаках. В 2,5 года ребенок выделяет предметы по существенным признакам: цвет, форма, величина.

Особенностью мышления в раннем детстве является синкретизм. *Синкретизм* означает нерасчлененность: ребенок, решая задачу, не выделяет в ней отдельных параметров, воспринимая ситуацию как целостную картину. Роль взрослого в данном случае заключается в выделении из ситуации и анализе отдельных деталей, из которых ребенок потом выделит главные и второстепенные.

Наглядно-образное мышление возникает в 2,5–3 года и остается ведущим до 6–6,5 лет. Формирование этого мышления связано со становлением элементарного самосознания и началом развития способности к произвольной саморегуляции, сопровождаемой развитым воображением.

Развитие памяти. К двум годам у ребенка развивается оперативная память. Ему доступны легкие логические и тематические игры, он может составлять план действий на короткий промежуток времени, не забывает цель, поставленную несколько минут назад.

Развитие речи. До года ребенок уже может называть вещи своими именами. Он имеет богатый опыт познания окружающего мира, у него сложилось представление о родителях, пище, об окружающей обстановке, игрушках. И все же из множества качеств, заключенных в слове как в понятии, ребенок сначала усваивает только отдельные свойства, характерные для того предмета, с которым первоначально это слово оказалось связанным в его восприятии.

Годовалый ребенок реагирует на слова как на ситуацию в целом. Слово оказывается связанным с обстановкой, а не с представляющим ее предметом. Ребенок внимательно наблюдает за мимикой, жестами говорящего взрослого, улавливая по ним смысл того, что говорится.

С 11 месяцев начинается переход от дофонемной речи к фонемной и становление фонематического слуха, который заканчивается к двум годам, когда ребенок может различать слова, отличающиеся друг от друга одной фонемой. Переход от дофонемной к фонемной речи продолжается 3 года и заканчивается на четвертом году жизни. В 3 года ребенок научается правильно применять падежи, начинает пользоваться сначала однословными предложениями, затем, в возрасте от 1,5 до 2,5 лет, может комбинировать слова, объединяя их в двух-трехсловные фразы или предложения из двух слов, где есть и подлежащее и сказуемое. Потом благодаря развитию грамматической структуры речи он овладевает всеми падежами и способен с помощью служебных слов строить сложные предложения. В это же время возникает сознательный контроль за правильностью произношения речевых высказываний.

После 1,5 лет отмечается активность самостоятельной речи и речевого общения. Ребенок начинает сам спрашивать названия интересующих его предметов или явлений. Вначале он пользуется языком жестов, мимики и пантомимики или указующим жестом, а потом к жесту добавляется вопрос, выраженный в словесной форме. Ребенок научается при помощи речи управлять поведением других людей. Но ребенок в возрасте от 2,5 до 3 лет не может следовать инструкциям взрослых, особенно тогда, когда надо выбирать одно действие из нескольких; он сумеет сделать данный выбор только ближе к 4 годам.

В течение второго года жизни ребенок начинает усваивать словесное обозначение окружающих предметов, а затем имен взрослых, названия игрушек и только потом – частей тела, т. е. существительных, а к двум годам при нормальном развитии понимает значение практически всех слов, относящимся к окружающей действительности. Этому способствует развитие *семантической функции* детской речи, т. е. определение смысла слова, его дифференциация, уточнение и присвоение словам обобщенных значений, которые с ними связываются в языке.

К 2 годам дети имеют четкое представление о назначении окружающих их предметов домашнего обихода и личной гигиены. Они понимают общие вопросы, требующие ответа типа «да» или «нет».

Около 3 лет ребенок начинает внимательно слушать, о чем говорят взрослые, любит, когда ему читают рассказы, сказки, стихи.

До 1,5 лет ребенок усваивает от 30 до 100 слов, но употребляет их редко. К 2 годам он знает 300 слов, а к 3 – 1200–1500 слов.

В развитии речи были выделены следующие этапы:

1) слоги (вместо слов);

2) слова-предложения;

3) двухсловные предложения (например, «мама сюда»);

4) предложения из трех или более слов;

5) правильная речь (грамматически согласованные предложения).

Основные тенденции в развитии речи ребенка раннего возраста таковы.

• Пассивная речь в развитии опережает активную.

• Ребенок открывает, что каждый предмет имеет свое название.

• На границе 2-го и 3-го года жизни ребенок как бы интуитивно «открывает», что слова в предложении связаны между собой.

• Происходит переход от многозначности детских слов к первым функциональным обобщениям, построенным на основе практических действий.

• Фонематический слух опережает развитие артикуляции. Ребенок сначала научается правильно слушать речь, а затем правильно говорить.

• Осуществляется овладение синтаксическим строем языка.

• Развиваются функции речи, происходит переход от индикативной (указательной) к номинативной (обозначающей) функции речи.

6.3. Личностные образования

В раннем детстве наряду с развитием познавательной сферы идет и личностное развитие. В первую очередь происходит *личностная социализация* ребенка, так как, наблюдая за взрослыми, он старается подражать им: делать так, как делают они, вести себя так, как они ведут себя в тех или иных ситуациях. Процесс подражания идет через общение и взаимодействие взрослого и ребенка. Таким образом, наблюдение за поведением людей и подражание им становится одним из основных источников личностной социализации ребенка. В развитии личности немаловажную роль играет и чувство привязанности, которое формируется у ребенка к концу первого года жизни и продолжает развиваться в раннем детстве. Причина привязанности, возможно, кроется в том, что взрослые удовлетворяют основные потребности ребенка, снижают их тревожность, обеспечивают безопасные условия существования и активного изучения окружающей действительности, формируют основу для нормальных взаимоотношений с людьми в более зрелом возрасте.

Когда мать находится рядом с ребенком, он более активен и склонен к изучению окружающей среды. Положительная оценка поступков и личных качеств ребенка родителем формирует у него чувство уверенности в себе, веру в свои способности и возможности. Если ребенок привязан к своим родителям и они платят ему тем же, то он более послушен и дисциплинирован. Если родители доброжелательны, внимательны и стремятся удовлетворять потребности ребенка, то у него вырабатывается личная, персональная привязанность.

Если ребенок лишен постоянного положительного эмоционального контакта с матерью или близкими людьми, то у него в дальнейшем возникнут проблемы в установлении нормальных, доверительных отношений с другими.

В раннем детстве происходит *становление самосознания.* Развитие самосознания введет к формированию *самооценки* (подробно об этом см. 3.6). Отмечается развитие *самостоятельности.* Фраза «Я сам» как нельзя лучше говорит о ее проявлении. Ребенок уже не всегда хочет, чтобы ему помогали. Овладев ходьбой, он находит себе преграды, препятствия и старается их преодолеть. Все это доставляет ребенку удовольствие и свидетельствует о том, что у него начинают складываться такие качества, как сила воли, настойчивость, целеустремленность.

В этом возрасте у многих детей проявляется непослушание. Когда им говорят, что так делать нельзя, те продолжают делать по-своему. Зачастую это происходит из-за стремления детей как можно быстрее познать окружающий мир.

С 1,5 лет ребенок начинает осознавать свои возможности и собственные качества личности. Двухлетний ребенок понимает, что может оказывать влияние на людей и добиваться желаемой цели.

У детей начинает развиваться *эмпатия* – понимание эмоционального состояния другого человека. Можно наблюдать, как полуторагодовалый ребенок стремиться утешить расстроенного человека: он обнимает его, целует, дает ему игрушку и т. д.

У ребенка появляется потребность *в достижении успеха.* Эта потребность формируется поэтапно. Сначала ребенок начинает осознавать свои успехи и неудачи, затем может объяснить успехи и неудачи других людей, потом он приобретает способность различать задания по степени трудности и оценивать меру развития собственных умений, необходимых для выполнения данного задания, и, наконец, может оценивать свои способности и прилагаемые усилия.

Таблица 5

Основные достижения в психическом развитии ребенка от 1 до 3 лет

Возраст	Сферы развития		
	познание	движения	общение
3 года	Оформление речи, первые признаки образного мышления, отделение себя от внешнего мира, осознание устойчивости и постоянства объектов	Развитие ручных предметных движений, появление волевого самоуправления поведением	Появление самосознания, освоение первичных нравственных норм, Усвоение правил человеческого поведения
2 года	Развитие понимания и появление активной речи, начало активного развития речи	Дифференциация функций ног	Формирование базовых черт характера
1 год	Первые признаки понимания речи	Самостоятельное хождение, самостоятельное стояние	Первые признаки пользования речью

В табл. 5 приведены достижения психического развития ребенка, с которыми он подходит к кризису трех лет.

6.4. Кризис трех лет

Кризис трех лет характеризуется тем, что личностные изменения, происходящие с ребенком, приводят к изменению его отношений со взрослыми. Этот кризис возникает потому, что ребенок начинает отделять себя от других людей, сознает свои возможности, ощущает себя источником воли. Он начинает сравнивать себя со взрослыми, и у него невольно возникает желание выполнять те же действия, что и они, например: «Когда я вырасту большой, буду сам чистить зубы».

В этом возрасте появляются следующие черты: негативизм, упрямство, обесценивание, строптивость, своеволие, протест-бунт, деспотизм. Эти характеристики описал Л.С. Выготский. Он считал, что возникновению подобных реакций способствует зарождение потребности в уважении и признании.

Негативизм проявляется в негативной реакции на требование или просьбу взрослого, а не на само действие. Например, ребенок игнорирует требования одного члена семьи или воспитательницы, а других слушается. Было замечено также, что негативизм в основном проявляется во взаимоотношениях с родными, а не с посторонними людьми. Возможно, подсознательно ребенок чувствует, что такое поведение по отношению к родным не принесет ему серьезного ущерба. Поэтому надо помнить, что негативизм и непослушание – разные вещи.

Еще одна характеристика кризиса трех лет – *упрямство.* Его причина не в стремлении ребенка во что бы то ни стало получить желаемое или требуемое, а в том, чтобы с его мнением считались. Ребенку неважно, получит он эту вещь или нет, ему необходимо утвердиться в своей «взрослости», в том, что его мнение тоже что-то значит. Поэтому упрямый ребенок будет настаивать на своем даже в том случае, если данная вещь не очень ему нужна.

Следующая характеристика – *обесценивание* – присуща всем кризисам. Проявляется оно в том, что начинают обесцениваться все привычки и ценности, которые раньше были дороги. Например, ребенок может бросить и даже сломать любимую в прошлом игрушку, отказывается соблюдать ранее принятые правила поведения, теперь считая их неразумными, и т. д.

Строптивость направлена против принятых норм поведения в семье и схожа с негативизмом и упрямством. Например, если в семье принято вместе ужинать, то ребенок начинает отказываться есть именно в это время, а затем у него появляется аппетит.

Своеволие выражается в стремлении ребенка делать все самому. Если в младенчестве он стремился к физической самостоятельности, то сейчас его поведение направлено на самостоятельность намерений и замыслов. Такое поведение проявляется не только в предлагаемых взрослым действиях, например: «Сделай это сам», «Ты уже большой и можешь это сделать» и т. д., но и в упорном стремлении поступать так, а не иначе. Это чувство до такой степени захватывает ребенка, что он открыто противопоставляет свои желания ожиданиям других. Проявление самостоятельности отражается на взаимоотношениях со взрослыми. Когда ребенок осознает, что может что-то сделать *сам,* помощь взрослых ему не нужна. Они должны понимать это и стараться избегать негативных высказываний по данному поводу, не критиковать ребенка, а позволять ему проявлять самостоятельность.

Протест-бунт выражается в частых ссорах детей с родителями. По утверждению Л.С. Выготского, «ребенок находится в состоянии войны с окружающими, в постоянном конфликте с ними» (Выготский Л.С., 1991).

Проявления *деспотизма* таковы: ребенок начинает диктовать всем окружающим, как себя вести, и стремится, чтобы его слушались и поступали так, как он говорит. Подобное поведение может отмечаться тогда, когда ребенок один в семье или последний по счету.

6.5. Ведущий вид деятельности в раннем детстве

В раннем детстве ведущей становится *предметная деятельность,* которая влияет как на психическое развитие, так и на общение с взрослыми.

В младенчестве деятельность носит манипулятивный характер: ребенок может повторить действия, показанные взрослым, перенести усвоенное действие на другой предмет, освоить некоторые собственные действия. Но, манипулируя, ребенок использует только внешние свойства и отношения предметов. В раннем детстве предметы становятся для ребенка не просто объектом, а вещью, имеющей определенное назначение и определенный способ употребления. Ребенок старается овладеть все новыми и новыми действиями предмета, а роль взрослого заключается в наставничестве, сотрудничестве, помощи в затруднительных ситуациях.

Совершая манипуляции с предметом в конце младенческого возраста и в начале раннего детства, ребенок никогда не сможет понять его функции. Например, он может

бесконечное число раз открывать и закрывать дверцу шкафа, но никогда не поймет ее функционального назначения. Объяснить, для чего нужна та или иная вещь, может только взрослый.

Усвоение назначения предмета не гарантирует, что ребенок станет употреблять его только по назначению, но важно то, что он будет знать, как, когда и где это следует делать. Например, узнав, что карандаши нужны для письма и рисования, ребенок тем не менее может катать их по столу или что-нибудь строить из них.

Сначала действие и предмет в понимании ребенка тесно связаны между собой. Примером тому может служить следующий факт: он не может причесаться палочкой или попить из кубика. Но со временем происходит отделение предмета от действия.

Выделяют три фазы развития связи действия с предметом:

1) с предметом могут выполняться любые действия;

2) предмет употребляется только по назначению;

3) свободное употребление предмета возможно, но только в том случае, когда известно его истинное назначение.

Д.Б. Эльконин выделил два направления развития предметной деятельности:

1. Развитие действия от совместного со взрослым до самостоятельного исполнения.

Путь развития действия от совместного к самостоятельному был исследован И.А. Соколянским и А.И. Мещеряковым. Они показали, что сначала ориентация, исполнение и оценка действия находятся в ведении взрослого. Проявляется это, например, в том, что взрослый берет ручки ребенка и производит ими действия. Потом выполняется частичное или совместное действие, т. е. взрослый начинает его, а ребенок продолжает. Затем действие исполняется на основе показа и, наконец, на основе речевого указания.

2. Развитие средств и способов ориентации ребенка в условиях осуществления действия. Она проходит несколько этапов. Первый этап состоит:

а) в неспецифическом использовании орудий (манипуляция предметами);

б) использовании предмета, когда еще не сформированы способы его применения, например, ребенок понимает, для чего нужна ложка, но при еде берет ее очень низко;

в) овладении специфическим способом употребления.

Второй этап наступает, когда ребенок начинает производить действия в неадекватной ситуации. Иными словами, происходит перенос действия с одного предмета на другой, например, ребенок, научившись пить из кружки, пьет из стакана. Отмечается также перенос действия по ситуации, например, научившись обувать ботинки, ребенок старается натянуть их на мячик.

Третий этап сопровождается возникновением игрового действия. Здесь взрослый не говорит ребенку, что ему делать, как надо играть или употреблять предмет.

Постепенно ребенок начинает соотносить свойства предметов с операциями, т. е. учится определять, что предметом лучше всего можно делать, какие операции больше всего подходят к конкретному предмету.

Этапы формирования таких закреплений были выявлены П.Я. Гальпериным. Он считал, что на первой стадии ребенок варьирует свои действия исходя не из свойств орудия, которым он хочет достать нужный ему предмет, а из свойств самого предмета. Данную стадию он назвал «целенаправленные пробы». На второй стадии – «подстерегание» – ребенок находит эффективный способ действия с предметом и пытается повторить его. На третьей стадии – «стадии навязчивого вмешательства» – он старается воспроизвести эффективный способ воздействия и овладеть им, на четвертой стадии открывает способы регулирования и изменения действия, учитывая условия, в которых его придется выполнять.

Значимыми для психического развития оказываются соотносящие и орудийные действия.

Соотносящие действия состоят в приведении нескольких предметов в определенные пространственные взаимодействия – это, например, складывание пирамидок из колец, использование сборно-разборных игрушек и т. д.

Орудийные действия – это действия, в которых один предмет употребляется при воздействии на другие предметы. Орудийными действиями ребенок овладевает в процессе обучения под руководством взрослого.

Было установлено, что орудийные действия могут являться показателем интеллектуального развития детей, а предметные указывают на степень их обучения, широту контактов со взрослыми.

К концу раннего детства в предметно-орудийной деятельности зарождаются игра и продуктивные виды деятельности.

Тема 7. ДОШКОЛЬНОЕ ДЕТСТВО (от 3 до 6–7 лет)

7.1. Социальная ситуация развития

Дошкольное детство охватывает период с 3 до 6–7 лет. В это время происходит отсоединение ребенка от взрослого, что ведет к изменению социальной ситуации. Ребенок впервые покидает пределы мира семьи и входит в мир взрослых людей с определенными законами и правилами. Расширяется круг общения: дошкольник посещает магазины, поликлинику, начинает общаться со сверстниками, что тоже важно для его развития.

Идеальной формой, с которой начинает ребенок взаимодействовать, становятся социальные отношения, существующие в мире взрослых людей. Идеальная форма, как считал Л.С. Выготский, – это та часть объективной действительности (более высокая, чем уровень, на котором находится ребенок), с которой он вступает в непосредственное взаимодействие; это та сфера, в которую ребенок пытается войти. В дошкольном возрасте такой формой становится мир взрослых людей.

По словам Д.Б. Эльконина, весь дошкольный возраст вращается, как вокруг своего центра, вокруг взрослого человека, его функций, его задач. Взрослый здесь выступает как носитель общественных функций в системе общественных отношений (взрослый – папа, доктор, шофер и т. п.). Противоречие этой социальной ситуации развития Эльконин видел в том, что ребенок есть член общества, вне общества он жить не может, основная его потребность – жить вместе с окружающими людьми, но осуществить это он не может, поскольку жизнь ребенка проходит в условиях опосредованной, а не прямой связи с миром.

Ребенок еще не способен полноправно участвовать в жизни взрослых, но может выразить свои потребности через игру, так как только она дает возможность смоделировать мир взрослых людей, войти в него и проиграть все интересующие его роли и модели поведения.

7.2. Ведущий вид деятельности

Ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте является *игра.* Игра – это такая форма деятельности, в которой ребенок воспроизводит основные смыслы человеческой деятельности и усваивает те формы отношений, которые будут реализованы и осуществлены впоследствии. Он делает это, замещая одни предметы другими, а реальные действия – сокращенными.

Особое развитие в этом возрасте получает сюжетно-ролевая игра (см. 7.3). Основу такой игры составляет роль, выбираемая ребенком, и действия по реализации этой роли.

Д.Б. Эльконин утверждал, что игра – это символико-моделирующий тип деятельности, в которой операционно-техническая сторона минимальна, операции сокращены, предметы условны. Известно, что все типы деятельности дошкольника носят моделирующий характер, а сущность моделирования – воссоздание объекта в другом, не натуральном материале.

Предметом игры является взрослый как носитель каких-либо общественных функций, вступающий в те или иные отношения с другими людьми, придерживающийся в своей деятельности определенных правил.

В игре формируется внутренний план действий. Происходит это следующим образом. Ребенок, играя, делает акцент на человеческих взаимоотношениях. Чтобы их отразить, ему надо внутренне проиграть не только всю систему своих действий, но и всю систему последствий этих действий, а это возможно только при создании внутреннего плана действий.

Как показал Д.Б. Эльконин, игра – это историческое образование, и она возникает тогда, когда ребенок не может принять участие в системе общественного труда, поскольку для этого он еще мал. Но ему хочется войти во взрослую жизнь, поэтому он это делает через игру, немного соприкасаясь с этой жизнью.

7.3. Игра и игрушки

Играя, ребенок не только развлекается, но и развивается. В это время происходит развитие познавательных, личностных и поведенческих процессов.

Дети играют большую часть времени. За период дошкольного детства игра проходит значительный путь развития (табл. 6).

Таблица 6

Основные этапы игровой деятельности в дошкольном возрасте

Этап развития игры	Возраст ребенка	Содержание	Партнеры (товарищ) по игре	Влияние игры на развитие ребенка
Предметно-манипулятивная, сюжетно-ролевая игра	Младший дошкольник (2,5—4 года)	Действия осуществления роли (изображают взрослого человека, выполняющего различные функции)	Не нужны	Усваивает функции человека в обществе (мама, продавец и т.п.)
Сюжетно-ролевая игра	Средний дошкольник (3,5—4 года)	Содержание усложняется, разыгрывается жизненный или сказочный сюжет, роли открыты, а правила еще скрыты	Нужен товарищ для игры. Если роль выполняется неправильно, то начинается скандал	Усваивает: 1) функции человека; 2) способы их осуществления; 3) правила взаимоотношений
Сюжетно-ролевая игра: 1) игра с правилами	Старший дошкольник (5—7 лет)	Усвоение норм и правил выполнения роли, главное в игре — действовать по правилам	Для игры нужен товарищ. Если кто-либо не выполняет правила, его убирают из игры	Развивается саморегуляция, появляется первая форма волевого поведения — поступок
2) игра-драматизация	Старший дошкольник (5—7 лет)	Изображение сказочных героев, усвоение морально-эстетических норм поведения (сказочные герои — носители норм)	Для игры нужен товарищ. Здесь возникают конфликты по поводу выбора роли	Ребенок оттачивает навыки общения, формируются задатки морали

Младшие дошкольники играют одни. Игра носит предметно-манипулятивный и конструктивный характер. Во время игры совершенствуются восприятие, память, воображение, мышление и двигательные функции. В сюжетно-ролевой игре воспроизводятся действия взрослых, за которыми ребенок наблюдает. Примером для подражания служат родители и близкие знакомые.

В *средний период дошкольного детства* ребенку нужен ровесник, с которым он будет играть. Теперь основным направлением игры становится имитация отношений между людьми. Темы сюжетно-ролевых игр различны; вводятся определенные правила, которых ребенок строго придерживается. Направленность игр разнообразна: семейная,

где героями выступают мама, папа, бабушка, дедушка и другие родственники; воспитательная (няня, воспитательница в детском саду); профессиональная (врач, командир, пилот); сказочная (козлик, волк, заяц) и т. д. В игре могут участвовать как взрослые, так и дети, а может произойти их замена игрушками.

В *старшем дошкольном возрасте* сюжетно-ролевые игры отличаются разнообразием тем, ролей, игровых действий, правил. Предметы могут носить условный характер, и игра превращается в символическую, т. е. кубик может представлять различные предметы: машину, людей, животных – все зависит от отведенной ему роли. В этом возрасте во время игры некоторые дети начинают проявлять организаторские способности, становятся лидерами в игре.

В ходе игры развиваются *психические процессы,* в частности произвольное внимание и память. Если игра интересует ребенка, то он невольно сосредоточивается на предметах, включенных в игровую ситуацию, на содержании разыгрываемых действий и сюжете. Если же он отвлекается и неправильно выполняет отведенную ему роль, то может быть изгнан из игры. Но так как эмоциональное поощрение и общение со сверстниками для ребенка очень важны, то ему приходится быть внимательным и запоминать определенные игровые моменты.

В процессе игровой деятельности развиваются *умственные способности.* Ребенок учится действовать с предметом-заместителем, т. е. дает ему новое название и действует в соответствии с этим названием. Появление предмета-заместителя становится опорой для развития *мышления.* Если сначала при помощи предметов-заместителей ребенок учится мыслить о реальном предмете, то со временем действия с предметами-заместителями уменьшаются и ребенок научается действовать с реальными предметами. Происходит плавный переход к мышлению в плане представлений.

В ходе сюжетно-ролевой игры развивается *воображение.* От замещения одних предметов другими и способности брать на себя различные роли ребенок переходит к отождествлению предметов и действий с ними в своем воображении. Например, шестилетняя Маша, рассматривая фотографию, где изображена девочка, которая подперла пальчиком щеку и задумчиво смотрит на куклу, сидящую возле игрушечной швейной машиной, говорит: «Девочка думает, как будто ее кукла шьет». По данному высказыванию можно судить о свойственном девочке способе игры.

Игра влияет и на *личностное развитие* ребенка. В игре он отражает и примеряет на себе поведение и взаимоотношения значимых взрослых людей, которые в этот момент выступают в роли образца его собственного поведения. Формируются основные навыки общения со сверстниками, идет развитие чувств и волевой регуляции поведения.

Начинает развиваться *рефлексивное мышление.* Рефлексия – это способность человека анализировать свои действия, поступки, мотивы и соотносить их с общечеловеческими ценностями, а также с действиями, поступками и мотивами других людей. Игра способствует развитию рефлексии, потому что дает возможность

контролировать то, как выполняется действие, входящее в процесс общения. Например, играя в больницу, ребенок плачет и страдает, исполняя роль пациента. Он получает от этого удовлетворение, поскольку считает, что хорошо исполнил роль.

Возникает интерес к *рисованию и конструированию.* Сначала данный интерес проявляется в игровой форме: ребенок, рисуя, разыгрывает определенный сюжет, например, нарисованные им звери сражаются между собой, догоняют друг друга, люди идут домой, ветер сдувает висящие на деревьях яблоки и т. д. Постепенно рисование переносится на результат действия, и рождается рисунок.

Внутри игровой деятельности начинает складываться *учебная деятельность.* Элементы учебной деятельности не возникают в игре, их вводит взрослый. Ребенок начинает учиться, играя, и поэтому относится к учебной деятельности как к ролевой игре, а вскоре овладевает некоторыми учебными действиями.

Так как ребенок уделяет особое внимание сюжетно-ролевой игре, рассмотрим ее более подробно.

Сюжетно-ролевая игра – это игра, в которой ребенок выполняет выбранную им роль и совершает определенные действия. Сюжеты для игр дети обычно выбирают из жизни. Постепенно, с изменением действительности, приобретением новых знаний и жизненного опыта, меняются содержание и сюжеты ролевых игр.

Структура развернутой формы ролевой игры такова.

1. *Единица, центр игры.* Это роль, которую выбирает ребенок. В детской игре присутствует много профессий, семейных ситуаций, жизненных моментов, которые произвели на ребенка большое впечатление.

2. *Игровые действия.* Это действия со значениями, они носят изобразительный характер. В процессе игры происходит перенос значений с одного предмета на другой (воображаемая ситуация). Однако данный перенос ограничен возможностями показа действия, так как подчиняется определенному правилу: замещать предмет может только такой предмет, с которым можно воспроизвести хотя бы рисунок действия.

Большое значение приобретает *символика игры.* Д.Б. Эльконин говорил, что абстрагирование от операционно-технической стороны предметных действий дает возможность смоделировать систему отношений между людьми.

Так как в игре начинает моделироваться система человеческих отношений, то возникает необходимость наличия товарища. Одному добиться этой цели нельзя, иначе игра потеряет смысл.

В игре рождаются смыслы человеческих действий, линия развития действий идет следующим образом: от операционной схемы действия к человеческому действию, имеющему смысл в другом человеке; от единичного действия к его смыслу.

3. *Правила.* Во время игры возникает новая форма удовольствия для ребенка – радость от того, что он действует так, как требуют правила. Играя в больницу, ребенок страдает как пациент и радуется как играющий, довольный исполнением своей роли.

Д.Б. Эльконин уделял игре большое внимание. Изучая игры детей 3–7 лет, он выделил и охарактеризовал четыре уровня ее развития.

Первый уровень:

1) действия с определенными предметами, направленные на соучастника игры. Сюда входят действия «матери» или «врача», направленные на «ребенка»;

2) роли определяются действием. Роли не называются, и дети в игре не используют друг относительно друга реальные отношения, существующие между взрослыми или между взрослым и ребенком;

3) действия состоят из повторяющихся операций, например, кормление с переходом от одного блюда к другому. Кроме этого действия, ничего не происходит: ребенок не проигрывает процесс приготовления пищи, мытье рук или посуды.

Второй уровень:

1) основное содержание игры – действие с предметом. Но здесь на первый план выходит соответствие игрового действия реальному;

2) роли детьми называются, и намечается разделение функций. Выполнение роли определяется реализацией действий, связанных с данной ролью;

3) логика действий определяется их последовательностью в реальной действительности. Количество действий расширяется.

Третий уровень:

1) основное содержание игры – выполнение вытекающих из роли действий. Начинают выделяться специальные действия, которые передают характер отношений к другим участникам игры, например, обращение к продавцу: «Дайте хлеб» и т. д.;

2) роли ясно очерчены и выделены. Они называются до игры, определяют и направляют поведение ребенка;

3) логика и характер действий определяются взятой на себя ролью. Действия становятся разнообразнее: приготовление пищи, мытье рук, кормление, чтение книги, укладывание спать и т. д. Присутствует специфическая речь: ребенок вживается в роль и говорит так, как требуется по роли. Иногда в процессе игры могут проявиться реально существующие отношения между детьми: начинают обзываться, ругаться, дразниться и т. д.;

4) опротестовывается нарушение логики. Это выражается в том, что один говорит другому: «Так не бывает». Определяются правила поведения, которым дети должны подчиняться. Неправильность выполнения действий замечается со стороны, это вызывает у ребенка огорчение, он пытается исправить ошибку и найти ей оправдание.

Четвертый уровень:

1) основное содержание – выполнение действий, связанных с отношением к другим людям, роли которых выполняют другие дети;

2) роли ясно очерчены и выделены. Во время игры ребенок придерживается определенной линии поведения. Ролевые функции детей взаимосвязанны. Речь носит четко ролевой характер;

3) действия происходят в последовательности, четко воссоздающей реальную логику. Они разнообразны и отражают богатство действий лица, изображаемого ребенком;

4) нарушение логики действий и правил отвергается. Ребенок не хочет нарушать правила, объясняя это тем, что так есть на самом деле, а также рациональностью правил.

В процессе игры дети активно используют *игрушки.* Роль игрушки многофункциональна. Она выступает, во-первых, как средство психического развития ребенка, во-вторых, как средство подготовки его к жизни в современной системе общественных отношений, в-третьих, как предмет, служащий для забавы и развлечений.

В *младенчестве* ребенок манипулирует игрушкой, она стимулирует его к активным поведенческим проявлениям. Благодаря игрушке развивается восприятие, т. е. запечатлеваются формы и цвета, появляются ориентировки на новое, формируются предпочтения.

В *раннем детстве* игрушка выступает в автодидактической роли. К данной категории игрушек относятся матрешки, пирамиды и т. д. В них заложены возможности развития ручных и зрительных действий. Играя, ребенок учится различать размеры, формы, цвета.

Ребенок получает много игрушек – заместителей реальных предметов человеческой культуры: машины, предметы быта, орудия и т. д. Благодаря им он осваивает функциональное назначение предметов, овладевает орудийными действиями. Многие игрушки имеют исторические корни, например лук со стрелами, бумеранг и т. д.

Игрушки, представляющие собой копии предметов, существующих в быту взрослых, приобщают ребенка к этим предметам. Через них происходит осознание функционального назначения предметов, что помогает ребенку психологически войти в мир постоянных вещей.

В качестве игрушек часто используются различные бытовые предметы: пустые катушки, спичечные коробки, карандаши, лоскутки, веревочки, а также природный материал: шишки, веточки, щепочки, кора, сухие корни и т. д. Эти предметы в игре могут быть использованы по-разному, все зависит от ее сюжета и ситуативных задач, поэтому в игре они выступают как полифункциональные.

Игрушки – средство воздействия на нравственную сторону личности ребенка. Особое место среди них занимают куклы и мягкие игрушки: мишки, белочки, зайчики, собачки и т. д. Сначала ребенок производит с куклой подражательные действия, т. е. делает то, что показывает взрослый: качает, катает в коляске и т. д. Затем кукла или мягкая игрушка выступают как объект эмоционального общения. Ребенок учится сопереживать ей, покровительствовать, проявлять заботу о ней, что ведет к развитию рефлексии и эмоциональному отождествлению.

Куклы – это копии человека, они имеют для ребенка особое значение, так как выступают в роли партнера в общении во всех его проявлениях. Ребенок привязывается к своей кукле и благодаря ей переживает множество разнообразных чувств.

7.4. Психическое развитие дошкольника

Все психические процессы – это особая форма предметных действий. По мнению Л.Ф. Обуховой, в отечественной психологии произошло изменение представлений о психическом развитии благодаря выделению в действии двух частей: ориентировочной и исполнительной. Исследования А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина позволили представить психическое развитие как процесс отделения ориентировочной части действия от самого действия и обогащения ориентировочной части действия благодаря формированию способов и средств ориентации. Сама ориентация осуществляется в этом возрасте на разных уровнях: материальном (или практически-действенном), перцептивном (с опорой на наглядные предметы) и умственном (без опоры на наглядные предметы, в плане представления). Поэтому, когда говорят о развитии **восприятия,** имеют в виду развитие способов и средств ориентации.

В дошкольном возрасте ориентировочная деятельность развивается очень интенсивно. Ориентация может осуществляться на разных уровнях: материальном (практически-действенном), сенсорно-зрительном и умственном.

В этом возрасте, как показали исследования Л.А. Венгера, идет интенсивное развитие сенсорных эталонов, т. е. цвета, формы, величины, и соотнесение (сравнение) предметов с этими эталонами. Кроме того, происходит усвоение эталонов фонем родного языка. О фонемах Д.Б. Эльконин говорил следующее: «Дети начинают их слышать в категориальном ключе» (Эльконин Д.Б., 1989).

В общем смысле слова эталоны – это достижения человеческой культуры, «сетка», через которую мы смотрим на мир. Когда ребенок начинает осваивать эталоны, процесс восприятия приобретает опосредованный характер. Использование эталонов позволяет осуществить переход от субъективной оценки воспринимаемого мира к его объективной характеристике.

Мышление. Усвоение эталонов, изменение видов и содержания деятельности ребенка ведет к изменению характера детского мышления. К концу дошкольного возраста намечается переход от эгоцентризма (центрации) к децентрации, что также ведет к восприятию окружающего мира с позиций объективности.

Мышление ребенка формируется в ходе педагогического процесса. Своеобразие развития ребенка заключается в активном овладении им способами и средствами практической и познавательной деятельности, имеющими социальное происхождение. По мнению А.В. Запорожца, овладение подобными способами играет существенную роль в формировании не только сложных видов абстрактного, словесно-логического мышления, но и мышления наглядно-образного, характерного для детей дошкольного возраста.

Таким образом, мышление в своем развитии проходит следующие этапы: 1) совершенствование наглядно-действенного мышления на базе развивающегося воображения; 2) улучшение наглядно-образного мышления на основе произвольной и опосредованной памяти; 3) начало активного формирования словесно-логического мышления благодаря использованию речи как средства постановки и решения интеллектуальных задач.

В своих исследованиях А.В. Запорожец, Н.Н. Поддьяков, Л.А. Венгер и др. подтвердили, что переход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению происходит благодаря изменению характера ориентировочно-исследовательской деятельности. Ориентировка, основанная на методе проб и ошибок, заменяется на целенаправленную двигательную, затем зрительную и, наконец, мыслительную ориентировку.

Рассмотрим процесс развития мышления более подробно. Появление сюжетно-ролевых игр, особенно с использованием правил, способствует развитию *наглядно-образного* мышления. Его становление и совершенствование зависят от воображения ребенка. Сначала ребенок механически замещает одни предметы другими, придавая предметам-заместителям не свойственные им функции, затем предметы замещаются их образами и необходимость совершения практических действий с ними отпадает.

Словесно-логическое мышление начинает свое развитие тогда, когда ребенок умеет оперировать словами и понимает логику рассуждений. Способность к рассуждениям обнаруживается в среднем дошкольном возрасте, но очень ярко проявляется в феномене эгоцентрической речи, описанном Ж. Пиаже. Несмотря на то что ребенок может рассуждать, в его умозаключении отмечается нелогичность, он путается при сравнении величины и количества.

Развитие данного вида мышления проходит в два этапа:

1) сначала ребенок усваивает значение слов, относящихся к предметам и действиям, и научается пользоваться ими;

2) ребенок познает систему понятий, обозначающих отношения, и усваивает правила логики рассуждения.

При развитии *логического* мышления идет процесс формирования внутреннего плана действий. Н.Н. Поддьяков, изучая этот процесс, выделил шесть этапов развития:

1) сначала ребенок с помощью рук манипулирует предметами, решает задачи в наглядно-действенном плане;

2) продолжая манипулировать предметами, ребенок начинает использовать речь, но пока еще только для называния предметов, хотя уже может словесно выразить результат выполненного практического действия;

3) ребенок начинает мысленно оперировать образами. Происходит дифференциация во внутреннем плане конечной и промежуточных целей действия, т. е. он в уме выстраивает план действий и при выполнении начинает рассуждать вслух;

4) задача решается ребенком по заранее составленному, продуманному и внутренне представленному плану;

5) ребенок сначала продумывает план решения задачи, мысленно представляет этот процесс и только потом приступает к его выполнению. Цель данного практического действия состоит в подкреплении найденного в уме ответа;

6) задача решается только во внутреннем плане с выдачей готового словесного решения, без последующего подкрепления действиями.

Н.Н. Поддьяков сделал следующий вывод: у детей пройденные этапы и достижения в совершенствовании мыслительных действий не исчезают, а заменяются новыми, более совершенными. При необходимости они снова могут включиться в решение проблемной ситуации, т. е. начнет работать наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое мышление. Отсюда следует, что у дошкольников интеллект уже функционирует по принципу системности.

В дошкольном возрасте начинают развиваться *понятия.* В 3–4 года ребенок использует слова, иногда не полностью понимая их значения, но со временем происходит смысловое осознание этих слов. Ж. Пиаже назвал период непонимания смысла слов стадией речемыслительного развития ребенка. Развитие понятий идет параллельно с развитием мышления и речи.

Внимание. В этом возрасте оно непроизвольное и вызывается внешне привлекательными предметами, событиями и людьми. На первый план выходит интерес. Ребенок фиксирует внимание на чем-либо или ком-либо только в течение того промежутка времени, в котором у него сохраняется непосредственный интерес к человеку, предмету или происходящему. Становление произвольного внимания сопровождается появлением эгоцентрической речи.

На начальной стадии перехода внимания от непроизвольного к произвольному большое значение имеют средства, управляющие вниманием ребенка, и рассуждения вслух.

Внимание при переходе от младшего к старшему дошкольному возрасту развивается следующим образом. Младшие дошкольники рассматривают интересующие их картинки, могут заниматься определенным видом деятельности 6–8 секунд, а старшие дошкольники – 12–20 секунд. В дошкольном возрасте уже отмечается различная степень устойчивости внимания у разных детей. Возможно, это связано с типом нервной деятельности, физическим состоянием и условиями жизни. Было замечено, что нервные и больные дети чаще отвлекаются, чем спокойные и здоровые.

Память. Развитие памяти идет от непроизвольной и непосредственной к произвольному и опосредованному запоминанию и припоминанию. Этот факт подтвержден З.М. Истоминой, которая проанализировала процесс становления произвольного и опосредованного запоминания у дошкольников.

В основном у всех детей раннего дошкольного возраста преобладает непроизвольная, зрительно-эмоциональная память, только у лингвистически или музыкально одаренных детей превалирует слуховая память.

Переход от непроизвольной памяти к произвольной делится на два этапа: 1) формирование необходимой мотивации, т. е. желания что-либо запомнить или вспомнить; 2) возникновение и совершенствование необходимых мнемических действий и операций.

Различные процессы памяти с возрастом развиваются неравномерно. Так, произвольное воспроизведение возникает раньше, чем произвольное запоминание, и невольно опережает его в развитии. Развитие процессов памяти зависит также от интереса и мотивации ребенка к той или иной деятельности.

Продуктивность запоминания у детей в игровой деятельности намного выше, чем вне игры. В возрасте 5–6 лет отмечаются первые перцептивные действия, направленные на сознательное запоминание и припоминание. К ним относится простое повторение. К 6–7 годам процесс произвольного запоминания практически завершается.

По мере взросления у ребенка увеличиваются скорость извлечения информации из долговременной памяти и перевода ее в оперативную, а также объем и время действия оперативной памяти. Меняется способность ребенка оценивать возможности своей памяти, становятся более разнообразными и гибкими стратегии запоминания и воспроизведения материала, применяемые им. Например, четырехлетний ребенок из 12 предъявленных картинок может узнать все 12, а воспроизвести только две-три, десятилетний ребенок, узнав все картинки, способен воспроизвести восемь.

У многих детей младшего и среднего дошкольного возраста хорошо развита непосредственная и механическая память. Дети легко запоминают и воспроизводят виденное и слышанное, но при условии, что это вызвало у них интерес. Благодаря развитию этих видов памяти ребенок быстро совершенствует свою речь, научается пользоваться предметами домашнего обихода, неплохо ориентируется в пространстве.

В этом возрасте развивается эйдетическая память. Это один из видов зрительной памяти, помогающий четко, точно и в деталях без особого труда восстанавливать в памяти зрительные образы виденного.

Воображение. В конце раннего детства, когда ребенок впервые демонстрирует способность замещения одних предметов другими, наступает начальная стадия развития воображения. Затем оно получает свое развитие в играх. О том, насколько развито воображение ребенка, можно судить не только по тем ролям, которые он исполняет во время игры, но и по поделкам и рисункам.

О.М. Дьяченко показала, что воображение в своем развитии проходит те же этапы, что и другие психические процессы: непроизвольное (пассивное) сменяется произвольным (активным), непосредственное – опосредствованным. Основным орудием овладения воображением становятся сенсорные эталоны.

В первой половине дошкольного детства у ребенка преобладает *репродуктивное* воображение. Оно заключается в механическом воспроизведении полученных впечатлений в виде образов. Это могут быть впечатления от просмотра телепередачи, прочтения рассказа, сказки, непосредственного восприятия действительности. В образах обычно воспроизводятся те события, которые произвели на ребенка эмоциональное впечатление.

В старшем дошкольном возрасте репродуктивное воображение превращается в воображение, которое *творчески преобразует действительность.* В этом процессе уже участвует мышление. Этот вид воображения применяется и совершенствуется в сюжетно-ролевых играх.

Функции воображения таковы: познавательно-интеллектуальная, аффективно-защитная. *Познавательно-интеллектуальное* воображение формируется благодаря отделению образа от предмета и обозначению образа при помощи слова. Роль *аффективно-защитной* функции в том, что она защищает растущую, ранимую, слабо защищенную душу ребенка от переживаний и травм. Защитная реакция данной функции выражается в том, что через воображаемую ситуацию может произойти разрядка возникающего напряжения или разрешение конфликта, которое сложно обеспечить в реальной жизни. Оно складывается в результате осознания ребенком своего «Я», психологического отделения себя от других и от совершаемых поступков.

Развитие воображения проходит следующие этапы.

1. «Опредмечивание» образа действиями. Ребенок может управлять, изменять, уточнять и совершенствовать свои образы, т. е. регулировать свое воображение, но не способен планировать и заранее в уме составлять программу предстоящих действий.

2. Детское аффективное воображение в дошкольном возрасте развивается следующим образом: вначале негативные эмоциональные переживания у ребенка символически выражаются в героях услышанных или увиденных им сказок; затем он начинает строить воображаемые ситуации, снимающие угрозы с его «Я» (например, рассказы-фантазии о себе как о якобы обладающем особо выраженными положительными качествами).

3. Появление замещающих действий, которые, будучи реализованы, способны снять возникшее эмоциональное напряжение. К 6–7 годам дети могут представлять воображаемый мир и жить в нем.

Речь. В дошкольном детстве завершается процесс овладения речью. Она развивается в следующих направлениях.

1. Идет развитие звуковой речи. Ребенок начинает осознавать особенности своего произношения, у него развивается фонематический слух.

2. Растет словарный запас. У разных детей он различен. Это зависит от условий их жизни и от того, как и сколько с ним общаются его близкие. К концу дошкольного возраста в лексиконе ребенка присутствуют все части речи: существительные, глаголы, местоимения, прилагательные, числительные и соединительные слова. Немецкий

психолог В. Штерн (1871–1938) говоря о богатстве словарного запаса, приводит следующие цифры: в три года ребенок активно использует 1000–1100 слов, в шесть лет – 2500–3000 слов.

3. Развивается грамматический строй речи. Ребенок усваивает закономерности морфологического и синтаксического строя языка. Он понимает смысл слов и может правильно построить фразы. В возрасте 3–5 лет ребенок правильно улавливает значения слов, но иногда неверно их применяет. У детей появляется способность, используя законы грамматики родного языка, создавать высказывания, например: «От мятных лепешек во рту – сквознячок», «У лысого голова – босиком», «Смотри, как налужил дождь» (из книги К.И. Чуковского «От двух до пяти»).

4. Появляется осознание словесного состава речи. Во время произношения происходит ориентировка языка на смысловую и звуковую стороны, и это свидетельствует о том, что речь еще не осознана ребенком. Но со временем происходит развитие языкового чутья и связанной с ним умственной работы.

Если сначала ребенок относится к предложению как к единому смысловому целому, словесному комплексу, который обозначает реальную ситуацию, то в процессе обучения и с момента начала чтения книг происходит осознание словесного состава речи. Обучение ускоряет этот процесс, и поэтому к концу дошкольного возраста ребенок уже начинает вычленять слова в предложениях.

В ходе развития речь выполняет различные функции: коммуникативную, планирующую, знаковую, экспрессивную.

Коммуникативная функция – одна из основных функций речи. В раннем детстве речь для ребенка является средством общения в основном с близкими людьми. Она возникает по необходимости, по поводу конкретной ситуации, в которую включены и взрослый, и ребенок. В этот период общение выступает в ситуативной роли.

Ситуативная речь ясна собеседнику, но непонятна постороннему человеку, потому что при общении выпадает подразумеваемое существительное и используются местоимения (он, она, они), отмечается обилие наречий и словесных шаблонов. Под влиянием окружающих ребенок начинает перестраивать ситуативную речь на более понятную.

У старших дошкольников прослеживается такая тенденция: ребенок сначала называет местоимение, а потом, видя, что его не понимают, произносит существительное. Например: «Она, девочка, пошла. Он, шар, покатился». На вопросы ребенок дает более подробный ответ.

Круг интересов ребенка растет, расширяется общение, появляются друзья, и все это ведет к тому, что ситуативная речь сменяется речью контекстной. Здесь отмечается более подробное описание ситуации. Совершенствуясь, ребенок чаще начинает пользоваться данным видом речи, но ситуативная речь пока тоже присутствует.

В старшем дошкольном возрасте появляется объяснительная речь. Это связано с тем, что ребенок при общении со сверстниками начинает объяснять содержание

предстоящей игры, устройство машины и многое другое. Для этого требуются последовательность изложения, указания главных связей и отношений в ситуации.

Планирующая функция речи развивается потому, что речь превращается в средство планирования и регулирования практического поведения. Происходит ее слияние с мышлением. В речи ребенка появляется много слов, которые как будто никому не адресованы. Это могут быть восклицания, отражающие его отношение к действию. Например, «Тук-тук... забил. Вова забил!».

Когда ребенок в процессе деятельности обращается к самому себе, то говорят об эгоцентрической речи. Он проговаривает то, что делает, а также действия, предваряющие и направляющие совершаемую процедуру. Эти высказывания опережают практические действия и являются образными. К концу дошкольного возраста эгоцентрическая речь исчезает. Если ребенок в процессе игры ни с кем не общается, то, как правило, выполняет работу молча, но это не значит, что эгоцентрическая речь исчезла. Просто она переходит во внутреннюю речь, и ее планирующая функция продолжается. Следовательно, эгоцентрическая речь – это промежуточная ступень между внешней и внутренней речью ребенка.

Знаковая функция речи ребенка развивается в игре, рисовании и других продуктивных видах деятельности, где ребенок учится использовать предметы-знаки в качестве заместителей отсутствующих предметов. Знаковая функция речи – это ключ для вхождения в мир человеческого социально-психологического пространства, средство для понимания людьми друг друга.

Экспрессивная функция – самая древняя функция речи, отражающая ее эмоциональную сторону. Речь ребенка пронизывается эмоциями, когда у него что-то не получается или ему отказывают в чем-то. Эмоциональная непосредственность детской речи адекватно воспринимается окружающими взрослыми. Для хорошо рефлексирующего ребенка такая речь может стать средством воздействия на взрослого. Однако «детскость», специально демонстрируемая ребенком, многими взрослыми не принимается, поэтому ему приходится совершать над собой усилие и контролировать себя, быть естественным, а не демонстративным.

Личностное развитие ребенка дошкольного возраста характеризуется формированием *самосознания.* Как уже говорилось выше, оно считается основным новообразованием данного возраста.

Начинает меняться представление о самом себе, своем «Я». Это хорошо видно при сравнении ответов на вопрос: «Ты какой?». Ребенок трех лет отвечает: «Я большой», а семи лет – «Я маленький».

В этом возрасте, говоря о самосознании, следует учитывать осознание ребенком своего места в системе общественных отношений. Личное самосознание ребенка характеризуется осознанием своего «Я», выделением самого себя, своего «Я» из мира объектов и окружающих людей, появлением стремления активно воздействовать на

возникающие ситуации и изменять их таким образом, чтобы удовлетворять свои потребности и желания.

Во второй половине дошкольного возраста появляется *самооценка,* базирующаяся на самооценке раннего детства, которая соответствовала чисто эмоциональной оценке («Я хороший») и рациональной оценке чужого мнения.

Теперь при формировании самооценки ребенок сначала оценивает действия других детей, потом собственные действия, моральные качества и умения. У него возникает осознание своих действий и понимание того, что не все может. Еще новшеством с становлении самооценки является *осознание своих переживаний,* что приводит к ориентированию в своих эмоциях, от них можно слышать следующие высказывания: «Я рад. Я огорчен. Я спокоен».

Происходит осознание себя во времени, он помнит себя в прошлом, осознает в настоящем и представляет в будущем. Вот как говорят дети: «Когда я был маленьким. Когда я вырасту большой».

У ребенка происходит *половая идентификация.* Он осознает свой пол и начинает вести себя соответственно ролям, как мужчина и женщина. Мальчики стараются быть сильными, смелыми, мужественными, не плакать от обиды и боли, а девочки – аккуратными, деловитыми в быту и мягкими или кокетливо-капризными в общении. В ходе развития ребенок начинает присваивать себе поведенческие формы, интересы и ценности своего пола.

Развивается *эмоционально-волевая сфера.* По поводу эмоциональной сферы можно отметить, что у дошкольников, как правило, отсутствуют сильные аффективные состояния, их эмоциональность более «спокойная». Однако это не значит, что дети становятся флегматичными, просто меняется структура эмоциональных процессов, увеличивается их состав (преобладают вегетативные, моторные реакции, познавательные процессы – воображение, образное мышление, сложные формы восприятия). При этом сохраняются эмоциональные проявления раннего детства, но эмоции интеллектуализируются, становятся «умными».

Эмоциональному развитию дошкольника, пожалуй, более всего способствует детский коллектив. В ходе совместной деятельности у ребенка складывается эмоциональное отношение к людям, зарождается эмпатия (сопереживание).

В дошкольном возрасте изменяется и **мотивационная сфера.** Основным личностным механизмом, который формируется в это время, является *соподчинение мотивов.* Ребенок способен принять решение в ситуации выбора, тогда как раньше для него это было трудно. Самым сильным мотивом является поощрение и получение награды, менее сильным – наказание, а самым слабым – обещание. В этом возрасте требовать от ребенка обещания (например, «Ты обещаешь больше не драться?», «Обещаешь больше не трогать эту вещь?» и т. д.) бессмысленно.

Именно в дошкольном возрасте ребенок начинает осваивать этические нормы, у него появляются *этические переживания.* Первоначально он может оценить только

чужие поступки: других детей или литературных героев, а свои оценить не способен. Затем, в среднем дошкольном возрасте, ребенок, оценивая действия литературного героя, может обосновать свою оценку, опираясь на взаимоотношения персонажей произведения. А во второй половине дошкольного возраста он уже может оценить свое поведение и старается действовать в соответствии с теми моральными нормами, которые он усвоил.

7.5. Новообразования дошкольного возраста

К новообразованиям дошкольного возраста Д.Б. Эльконин отнес следующие.

1. *Возникновение первого схематичного абриса цельного детского мировоззрения.* Ребенок не может жить в беспорядке, ему надо все привести в порядок, увидеть закономерности отношений. Для того чтобы объяснить явления природы, дети используют моральные, анимистические и артификалистские причины. Это подтверждают высказывания детей, например: «Солнце движется, чтобы всем было тепло и светло». Это происходит потому, что ребенок считает, будто в центре всего (начиная с того, что окружает человека и до явлений природы) находится человек, что было доказано Ж. Пиаже, который показал, что у ребенка в дошкольном возрасте отмечается артификалистическое мировоззрение.

В возрасте пяти лет ребенок превращается в «маленького философа». Он рассуждает по поводу происхождения луны, солнца, звезд, основываясь на просмотренных телепередачах о космонавтах, луноходах, ракетах, спутниках и т. д.

В определенный момент дошкольного возраста у ребенка появляется повышенный познавательный интерес, он начинает всех мучить вопросами. Такова особенность его развития, поэтому взрослым следует понимать это и не раздражаться, не отмахиваться от ребенка, а по возможности отвечать на все вопросы. Наступление «возраста почемучек» свидетельствует о том, что ребенок готов к обучению в школе.

2. *Возникновение первичных этических инстанций.* Ребенок пытается понять, что хорошо, а что плохо. Одновременно с усвоением этических норм идет эстетическое развитие («Красивое не может быть плохим»).

3. *Появление соподчинения мотивов.* В этом возрасте обдуманные действия превалируют над импульсивными. Формируются настойчивость, умение преодолевать трудности, возникает чувство долга перед товарищами.

4. *Поведение становится произвольным.* Произвольным называют поведение, опосредованное определенным представлением. Д.Б. Эльконин говорил, что в дошкольном возрасте ориентирующий поведение образ сначала существует в конкретной наглядной форме, но затем становится все более обобщенным, выступающим в форме правил или норм. У ребенка появляется стремление управлять собой и своими поступками.

5. *Возникновение личного сознания.* Ребенок стремится занять определенное место в системе межличностных отношений, в общественно-значимой и общественно-оцениваемой деятельности.

6. *Появление внутренней позиции школьника.* У ребенка формируется сильная познавательная потребность, кроме того, он стремится попасть в мир взрослых, начав заниматься другой деятельностью. Эти две потребности ведут к тому, что у ребенка возникает внутренняя позиция школьника. Л.И. Божович считала, что данная позиция может свидетельствовать о готовности ребенка учиться в школе.

7.6. Психологическая готовность к школе

Психологическая готовность – это высокий уровень интеллектуальной, мотивационной и произвольной сфер.

Проблемой готовности ребенка к обучению в школе занимались многие ученые. Одним из них был Л.С. Выготский, который утверждал, что готовность к школьному обучению формируется в процессе обучения: «До тех пор, пока не начали обучать ребенка в логике программы, до тех пор еще нет готовности к обучению; обычно готовность к школьному обучению складывается к концу первого полугодия первого года обучения» (Выготский Л.С., 1991).

Сейчас обучение проводится и в дошкольных учреждениях, но там акцент делается только на интеллектуальном развитии: ребенка учат читать, писать, считать. Однако можно уметь делать все это и не быть готовым к школьному обучению, потому что готовность определяется еще и тем, в какую деятельность данные умения включены. А в дошкольном возрасте освоение умений и навыков включено в игровую деятельность, следовательно, эти знания имеют другую структуру. Поэтому, определяя школьную готовность, нельзя оценивать ее только по формальному уровню умений и навыков письма, чтения, счета.

Говоря об определении уровня школьной готовности, Д.Б. Эльконин утверждал, что надо обращать внимание на возникновение произвольного поведения (см. 8.5). Иными словами, необходимо обращать внимание на то, как ребенок играет, подчиняется ли он правилу, берет ли на себя роли. Эльконин также говорил, что превращения правила во внутреннюю инстанцию поведения – важный признак готовности к обучению.

Степени развитости произвольного поведения были посвящены эксперименты Д.Б. Эльконина. Он взял детей 5, 6 и 7 лет, положил перед каждым кучку спичек и попросил по одной переложить их в другое место. Семилетний ребенок с хорошо развитой произвольностью скрупулезно выполнял задание до конца, шестилетний какое-то время перекладывал спички, потом начал что-то строить, а пятилетний привнес в это задание свою собственную задачу.

В процессе школьного обучения детям приходится усваивать научные понятия, а это возможно только в том случае, когда ребенок, во-первых, умеет различать разные стороны действительности. Необходимо, чтобы он видел в предмете отдельные стороны, параметры, которые составляют его содержание. Во-вторых, для усвоения основ научного мышления ему необходимо понять, что его точка зрения не может быть абсолютной и единственной.

По мнению П.Я. Гальперина, к концу дошкольного возраста имеются три линии развития:

1) формирование произвольного поведения, когда ребенок может подчиняться правилам;

2) овладение средствами и эталонами познавательной деятельности, которые позволяют ребенку перейти к пониманию сохранения количества;

3) переход от эгоцентризма к центрации.

Сюда надо включить и мотивационное развитие. Прослеживая развитие ребенка с учетом этих параметров, можно определить его готовность к обучению в школе.

Рассмотрим параметры определении уровня школьной готовности более подробно.

Интеллектуальная готовность. Она определяется по следующим пунктам: 1) ориентировка в окружающем мире; 2) запас знаний; 3) развитие мыслительных процессов (способность обобщать, сравнивать, классифицировать); 4) развитие разных типов памяти (образной, слуховой, механической); 5) развитие произвольного внимания.

Мотивационная готовность. Особое значение имеет наличие внутренней мотивации: ребенок идет в школу потому, что ему там будет интересно и он хочет много знать. Подготовка к школе подразумевает формирование новой «социальной позиции». Сюда включается отношение к школе, учебной деятельности, учителям, самому себе. По мнению Е.О. Смирновой, для обучения важно также наличие у ребенка личных форм общения со взрослым.

Волевая готовность. Ее присутствие очень важно для дальнейшего успешного обучения первоклассника, ведь его ждет напряженный труд, от него потребуется умение делать не только то, что хочется, но и то, что надо.

К 6 годам уже начинают формироваться основные элементы волевого действия: ребенок способен поставить цель, принять решение, наметить план действий, выполнить этот план, проявить определенное усилие в случае преодоления препятствий, оценить результат своего действия.

Тема 8. МЛАДШИЙ ШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ (ОТ 6–7 ДО 10–11 ЛЕТ)

8.1. Социальная ситуация развития

Проблемами младшего школьного возраста занимались многие психологи: Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдова, Л.И. Айдарова, Ю.А. Полуянов и др. Этот возраст привлекает к себе пристальное внимание ученых потому, что он еще не до конца исследован, так как исторически выделился совсем недавно, с введением обязательного и всеобщего неполного и полного среднего образования. Задачи и содержание среднего образования пока до конца не определились, поэтому психологические особенности младшего школьного возраста нельзя считать окончательными и неизменными.

Рассмотрим выявленные и экспериментально доказанные особенности социальной ситуации развития детей младшего школьного возраста.

Первый и самый важный момент – это *начало обучения в школе.* У ребенка происходит перестройка всех систем отношений с действительностью. Если у дошкольника существовали две сферы социальных отношений: «ребенок – взрослый» и «ребенок – дети», то теперь в системе отношений «ребенок – взрослый» произошли изменения. Она разделилась на две части: «ребенок – родитель» и «ребенок – учитель».

Система «ребенок – учитель» начинает определять отношение ребенка и к родителям, и к детям. Это было экспериментально показано Б.Г. Ананьевым, Л.И. Божович, И.С. Славиной. Данные отношения становятся для ребенка центральными, потому что появляется оценочная система: хорошие отметки и хорошее поведение, оценивание исходит от учителя. От того, какие оценки он будет получать, зависят отношения со сверстниками и родителями. Сверстники стараются дружить с теми, кто хорошо учится. Если раньше родители спрашивали: «Как у тебя дела?», то теперь: «Какую оценку ты получил?». Ребенок видит, что плохие оценки огорчают родителей, а хорошие – радуют.

Отношения «ребенок – учитель» превращаются в отношения «ребенок – общество». В учителе оказываются воплощенными требования общества. «В школе закон общий для всех», писал Г.-Ф. Гегель. В школе построена система определенных отношений, и ее носителем является учитель.

Д.Б. Эльконин отмечал, что дети очень чутки к тому, как учитель относится к детям. Если ребенок замечает, что учитель кого-то выделяет, то уважение к нему снижается. В первое время дети строго следуют указаниям учителя, но если он проявляет лояльность по отношению к правилу, то правило начинает разрушаться изнутри.

С началом обучения в школе у ребенка изменяются отношения с окружающими людьми. Несмотря на то что он продолжает жить в том же доме, ходить по тем же улицам, жизнь его кардинально меняется. Свобода дошкольного детства сменяется отношениями зависимости и подчинения определенным правилам. Родители начинают контролировать его: интересуются оценками и высказывают свое мнение по поводу

них, проверяют домашние задания, составляют режим дня. Ребенку начинает казаться, что родители стали любить его меньше, потому что теперь их больше всего интересуют оценки. Это возлагает на него новую ответственность: ему приходится контролировать свои ситуативные импульсы, организовывать свою жизнь. В результате ребенок начинает испытывать чувство одиночества и отчуждения от близких.

Новая социальная ситуация ужесточает условия жизни ребенка и выступает для него как стрессогенная. У каждого ребенка изменяется эмоциональное состояние, повышается психическая напряженность, что отражается как на физическом здоровье, так и на поведении.

Характер адаптации ребенка к новым условиям жизни и отношение к нему со стороны родных способствуют развитию *чувства личности.* Таким образом, младший школьный возраст характеризуется тем, что у ребенка появляется новый статус: он ученик и ответственный человек.

8.2. Учебная деятельность. Другие виды деятельности

Учебная деятельность – это процесс приобретения человеком новых знаний, умений и навыков или изменение старых. Предметы науки и культуры – это особые предметы, с которыми надо научиться действовать.

Учебная деятельность не дается человеку от рождения, ее надо сформировать. Поэтому задача начальной школы состоит в том, чтобы научить ребенка учиться.

Для того чтобы учебная деятельность проходила успешно, необходима положительная мотивации, т. е. чтобы ребенок сам очень хотел учиться. Но мотив и содержание учебной деятельности не соответствуют друг другу, и со временем мотив теряет свою силу. Поэтому одной из главных задач успешности учебной деятельности является формирование познавательной мотивации, которая тесно связана с содержанием и способами обучения.

Предметом изменений в учебной деятельности является сам ученик. Учебная деятельность – это такая деятельность, которая поворачивает ребенка на самого себя, требует рефлексии, оценки того, «кем я был» и «кем я стал». Поэтому новым предметом для ученика становится процесс собственного изменения. Главным в учебной деятельности является то, чтобы человек посмотрел на себя и оценил собственные изменения. Собственная оценка и есть предмет учебной деятельности.

Д.Б. Эльконин представил следующую структуру учебной деятельности:

1) мотивация учения – система побуждений, которая заставляет ребенка учиться, придает учебной деятельности смысл;

2) учебная задача, т. е. система заданий, при выполнении которых ребенок осваивает наиболее общие способы действия;

3) учебные действия – те действия, с помощью которых усваивается учебная задача, т. е. все те действия, которые ученик производит на уроке (специфические для каждого предмета и общие);

4) действия контроля – те действия, с помощью которых контролируется ход усвоения учебной задачи;

5) действие оценки – те действия, с помощью которых оценивается успешность усвоения учебной задачи.

Рассмотрим, в какой форме осуществляется учебная деятельность. На начальных этапах – это совместная деятельность учителя и ученика. По аналогии с освоением предметных действий в раннем возрасте получается, что сначала все находится в «руках учителя» и он «действует руками ученика». Только в школьном возрасте деятельность осуществляется с идеальными объектами (числа, звуки), а «руками учителя» является его интеллект. Учебную деятельность можно сравнить с предметной, только в учебной деятельности предмет является теоретическим и идеальным, что ведет к проблемам в совместной деятельности во время учебного процесса. Но в процессе обучения происходит взаимодействие ребенка не только с учителем, но и друг с другом, которое также влияет на развитие учебной деятельности.

Г.А. Цукерман исследовала роль кооперации со сверстниками в психическом развитии младших школьников. Материалом для исследования послужило экспериментальное обучение русскому языку первоклассников. Сравнивались экспериментальный и контрольный классы. В экспериментальном классе учитель работал с группой совместно работающих учеников, основной его задачей была организация делового общения учеников по поводу изучаемого материала. В контрольном классе обучение было традиционным, при котором воздействия учителя адресовались отдельно каждому ученику. По окончании исследования результаты в экспериментальном классе были лучше, чем в контрольном. Отсюда следует, что дети лучше усваивают учебный материал в совместной работе со сверстниками.

Г.А. Цукерман выдвинула идею о том, что сотрудничество со сверстниками качественно отличается от сотрудничества со взрослым. В отношениях ребенка со взрослым последний ставит цели, контролирует и оценивает действия ребенка. Замечено, что дети могут делать ошибки в уже сформировавшихся действиях и с легкостью их находят, но только при помощи взрослых. По мнению Г.А. Цукерман, это происходит потому, что учитель передает только операционный состав действия, но остается держателем его смыслов и целей.

При совместной работе со сверстниками равноправное общение обогащает ребенка опытом контрольно-оценочных действий и высказываний. Анализируя взаимодействие детей в экспериментальном классе, Г.А. Цукерман выделила две характеристики учебной деятельности.

1. *Независимость от взрослого.* Роль взрослого состоит в организации работы и ее «запуске», а затем дети работают самостоятельно. К учителю они обращаются очень редко, но взаимодействуют со сверстниками. Это обеспечивает учет позиции партнера, его точки зрения, способствует децентрации, что ведет к развитию рефлексии.

2. *Обращенность не столько на результат, сколько на способ своих и партнера действий.* Работа строилась в форме «ситуации педсовета»: дети выполняли роль учителей разных классов и обсуждали, на какие правила надо дать задания тому или иному классу. В ходе обсуждения отмечался высокий мотивационный уровень учащихся.

Развитая форма учебной деятельности есть такая форма, в которой субъект ставит перед собой задачи собственного изменения. Именно в этом и состоит цель обучения – изменить ученика.

Учебная деятельность связана с другими видами деятельности младших школьников – игровой и трудовой. Рассмотрим, какое влияние она оказывает на *игровую деятельность.* В младшем школьном возрасте актуальность игры сохраняется, но в характере игровой деятельности происходят изменения (табл. 7). Возрастает значение игр с достижением известного результата (спортивные, интеллектуальные игры). В этом возрасте игра носит скрытый характер, т. е. происходит переход от игр в плане внешних действий к играм в плане воображения (игра-драматизация). Кроме того, игра начинает подчиняться учебной деятельности.

Тем не менее для младшего школьника игра очень важна, поскольку позволяет сделать смысл вещей более явным. С помощью игры ребенок приближает к себе смысл этих вещей. В младшем школьном возрасте игра продолжает иметь хотя и вспомогательное, но все-таки существенное значение. Она позволяет ребенку овладеть высокими общественными мотивами поведения.

Таблица 7

Этапы игровой деятельности в младшем школьном возрасте

Этап развития игры	Возраст ребенка	Содержание	Партнеры (товарищ) по игре	Влияние игры на развитие ребенка
Спортивные игры (вторая стадия развития игр с правилами)	Младший школьник	Главное — не процесс, а результат игры — выигрыш	Для игры нужен товарищ. Нарушение правил — обычная практика	Развитие двигательных способностей и личностных качеств (мотивации и т.д.)
Игры-фантазии	Младший школьник	Внешнего действия нет, дети фантазируют, представляют себя в будущем	Не нужны	Развитие воображения, способности к планированию

Учебная деятельность связана и с *трудом.* В связи с перестройкой школы вопрос связи учебной деятельности с трудом становится особенно важным. Участие детей в трудовой деятельности оказывает существенное влияние на процесс усвоение знаний. Одна из основных трудностей освоения знаний в школе – это оторванность от жизни. Ребенок усваивает знания, знает формулировки и может проиллюстрировать их на примере, но эти знания не применяются на практике. Поэтому когда ребенок сталкивается с жизненной задачей, то вынужден прибегать к житейским

представлениям. Это происходит потому, что школа не организует деятельность, направленную на применение полученных знаний на практике. Возможно, введение предпрофильного образования в школе немного сгладит эти проблемы.

Но задача школы заключается не только в том, чтобы дать ребенку определенное количество знаний – нужно воспитать его в нравственном отношении. Перед школой стоит задача формирования нравственных качеств ребенка в ходе учебной деятельности. Полностью обеспечить решение данной задачи не представляется возможным, так как для этого нет благоприятных условий. А в труде общественный результат деятельности выступает в реальной предметной, вещественной форме, в трудовой деятельности более ощутима необходимость совместных усилий коллектива в достижении определенного результата. Именно поэтому труд имеет особо важное значение для формирования нравственных качеств личности.

8.3. Новообразования младшего школьного возраста

К новообразованиям младшего школьного возраста относятся память, восприятие, воля, мышление.

Память. В этом возрасте большие изменения происходят в познавательной сфере ребенка. Память приобретает ярко выраженный познавательный характер. Хорошо развивается механическая память, немного отстает в своем развитии опосредованная и логическая память. Это связано с тем, что данные виды памяти в учебной, трудовой, игровой деятельности не востребованы и ребенку хватает механической памяти. Идет интенсивное формирование приемов запоминания: от наиболее примитивных (повторение, внимательное длительное рассмотрение материала) до группировки и осмысления связей разных частей материала.

Восприятие. Происходит переход от непроизвольного восприятия к целенаправленному произвольному наблюдению за предметом или объектом. В начале данного периода восприятие еще не дифференцировано, поэтому ребенок иногда путает похожие по написанию буквы и цифры.

Если на начальном этапе обучения у ребенка преобладает анализирующее восприятие, то к концу младшего школьного возраста развивается восприятие синтезирующее. Он может устанавливать связи между элементами воспринимаемого. Это хорошо видно на следующем примере. Когда детей просили рассказать, что нарисовано на картине, то дети от 2 до 5 лет перечисляли изображенные на ней предметы, от 6 до 9 лет – описывали картину, а ребенок старше 9 лет давал свою интерпретацию увиденному.

Воля. Учебная деятельность способствует развитию воли, так как учение всегда требует внутренней дисциплины. У ребенка начинает развиваться способность к самоорганизации, он осваивает приемы планирования, повышаются самоконтроль и самооценка. Формируется способность сосредоточиваться на не интересных вещах.

Существенные изменения в этом возрасте происходят в области **мышления.** Познавательная активность ребенка младшего школьного возрасте очень высокая. Это выражается в том, что он задает много вопросов и интересуется всем: какой глубины океан, как там дышат животные и т. д.

Ребенок стремится к знаниям. Он учится оперировать ими, представлять ситуации и при необходимости пытается найти выход из той или иной ситуации. Ребенок уже может представлять ситуацию и действовать в ней в своем воображении. Такое мышление называется *наглядно-образным.* Это основной вид мышления в данном возрасте. Ребенок может мыслить и логически, но, поскольку обучение в младших классах успешно идет только на основе принципа наглядности, этот вид мышления пока необходим.

В начале младшего школьного возраста мышление отличается *эгоцентризмом* – особой умственной позицией, обусловленной отсутствием знаний, необходимых для правильного определения некоторых проблемных моментов.

Процесс обучения в младших классах направлен на активное развитие *словесно-логического* мышления. Первые два года в процессе обучения преобладают наглядные образцы учебного материала, но постепенно их использование сокращается. Таким образом, наглядно-образное мышление сменяется мышлением словесно-логическим.

Уже в конце младшего школьного возраста (и позже) проявляются индивидуальные различия между детьми: одни – «теоретики» или «мыслители», которые легко решают задачи в словесном плане; другие – «практики», им нужна опора на наглядность и практические действия; у «художников» хорошо развито образное мышление. У многих детей эти виды мышления развиты одинаково.

В младшем школьном возрасте начинает развиваться *теоретическое* мышление, ведущее к перестройке всех психических процессов, и, как говорил Д.Б. Эльконин: «память становится мыслящей, а восприятие думающим». Важным условием для развития теоретического мышления является формирование научных понятий и применение их на практике. Это можно проиллюстрировать на следующем примере. Детям дошкольного и школьного возраста задавали вопрос: «Что такое плод?» Дошкольники говорили, что это то, что едят и что растет, а школьники отвечали, что плод – это часть растения, содержащее семя.

Теоретическое мышление позволяет решать задачи, основываясь на внутренних признаках, существенных свойствах и отношениях. Развитие теоретического мышления зависит от типа обучения, т. е. от того, как и чему ребенка учат.

В.В. Давыдов в книге «Виды обобщения в обучении» (М., 1972) дал сравнительную характеристику эмпирического и теоретического мышления. Он показал, что для развития теоретического мышления требуется новая логика содержания учебных процессов, так как теоретическое обобщение не развивается в недрах эмпирического (табл. 8)

Таблица 8

Сравнительная характеристика эмпирического и теоретического мышления

Параметры сравнения	Эмпирический тип мышления	Теоретический тип мышления
Форма активности	Пассивное созерцание	Активное творческое преобразование
Преобладающая система операций	Сравнение, абстрагирование, классификация	Анализ, синтез, обобщение
Основная форма обобщения	По внешнему сходству	По внутренним существенным свойствам
Действия моделирования	Копирующая модель, специфическая модель	Вся система и последовательность моделирования: копирующая, схематическая, знаково-символическая, специфическая модели
Действия конкретизации	Конкретизация осуществляется от частного к общему	Конкретизация – от общего к частному
Рефлексия, действия контроля и оценки	Действия непонятные, не по всем параметрам и не всегда объективные, формальная рефлексия	Полная система параметров контроля и критериев оценки, контроль на основе алгоритма действий, содержательная рефлексия

Если использовать структурные единицы теоретического обобщения в процессе обучения, то теоретическое мышление будет активно развиваться и к концу младшего школьного возраста полностью сформируется.

В процессе школьного обучения происходит усвоение и обобщение знаний и умений, формируются интеллектуальные операции. Таким образом, в младшем школьном возрасте идет активное интеллектуальное развитие.

К концу младшего школьного возраста формируются элементы трудовой, художественной, общественно-полезной деятельности и создаются предпосылки к развитию *чувства взрослости.*

8.4. Кризис семи лет

Личностное развитие и появление самосознания в дошкольном возрасте становятся причинами кризиса семи лет. Основные признаки этого кризиса:

1) потеря непосредственности. В момент возникновения желания и осуществления действия возникает переживание, смысл которого состоит в том, какое значение это действие будет иметь для ребенка;

2) манерничание. У ребенка появляются тайны, он начинает что-либо скрывать от взрослых, строить из себя умного, строгого и т. д.;

3) симптом «горькой конфеты». Когда ребенку, плохо он старается этого не показывать.

Появление данных признаков ведет к трудностям в общении со взрослыми, ребенок замыкается, становится неуправляемым.

В основе этих проблем лежат переживания, с их появлением связано возникновение *внутренней жизни ребенка.* Становление внутренней жизни, жизни переживаний – очень важный момент, так как теперь ориентация поведения будет

преломляться через личные переживания ребенка. Внутренняя жизнь непосредственно не накладывается на внешнюю, но оказывает на нее влияние.

Кризис семи лет влечет за собой переход к новой социальной ситуации, которая требует нового содержания отношений. Ребенку необходимо вступить в отношения с людьми, осуществляющими новую для него, обязательную, общественно необходимую и общественно полезную деятельность. Прежние социальные отношения (детский сад и др.) уже исчерпали себя, поэтому он стремится скорее пойти в школу и вступить в новые социальные отношения. Но, несмотря на желание идти в школу, не все дети готовы к обучению. Это показали наблюдения за первыми днями пребывания ребенка в стенах данного учреждения.

Д.Б. Эльконин, проработавший несколько лет в школе, заметил, что когда первоклассников на первых уроках просили нарисовать четыре кружочка и три из них раскрасить желтым, а один – синим, то они закрашивали их разными цветами и объясняли это тем, что так красиво. Данный факт говорит о том, что правила еще не стали правилами поведения для ребенка.

Еще один пример: на первых уроках первоклассникам не задают домашнего задания, а они спрашивают: «А уроки?» Это свидетельствует о том, что получение домашнего задания ставит их в определенные отношения с окружающим миром, а так как дети в этом возрасте стремятся к взрослым отношениям, возникает такой вопрос.

Во время перемены первоклассники стараются подойти к учителю, дотронуться до него или обнять его. Это остатки прежних отношений, прежних форм общения, свойственных дошкольному возрасту.

Симптом потери непосредственности разграничивает дошкольное детство и младший школьный возраст. По мнению Л.С. Выготского, между желанием что-то сделать и самой деятельностью возникает новый момент: ориентировка в том, что принесет ребенку осуществление той или иной деятельности. Иными словами, ребенок задумывается о смысле деятельности, о получении удовлетворения или неудовлетворения от того, какое место он займет в отношениях со взрослыми, т. е. возникает эмоционально-смысловая ориентация основы поступка. Д.Б. Эльконин говорил, что там и тогда, где и когда появляется ориентация на смысл поступка, там и тогда ребенок переходит в новый возраст.

От того, когда ребенок пойдет в школу, насколько он готов к обучению, будет зависеть течение кризиса. Если ребенок придет в школу поздно (7,3–8 лет), то ему придется пройти через следующие фазы.

1. *Докритическая фаза.* Игра уже не интересует ребенка так, как раньше, она отходит на второй план. Он старается внести изменения в игру, возникает стремление к продуктивной, значимой, оцениваемой взрослыми деятельности. У ребенка начинает появляться субъективное желание стать взрослым. *Критическая фаза.* Так как ребенок субъективно и объективно готов к обучению в школе, а формальный переход запаздывает, то у него возникает неудовлетворенность своим положением, он начинает

испытывать эмоционально-личностный дискомфорт, в поведении появляется негативная симптоматика, направленная в первую очередь на родителей.

2. *Посткритическая фаза.* Когда ребенок приходит в школу, его эмоциональное состояние стабилизируется и восстанавливается внутренний комфорт.

У детей, пришедших в школу рано (6–6,3 года), отмечаются следующие фазы.

1. Ребенка на данном этапе больше занимает не учеба, а игра, пока она остается его ведущей деятельностью. Поэтому у него могут быть лишь субъективные предпосылки для учения в школе, а объективные еще не сформированы.

2. Так как у ребенка еще не сформировались предпосылки для перехода от игровой деятельности к учебной, он продолжает играть и на уроке, и дома, что приводит к возникновению проблем в учебе и поведении. Ребенок испытывает неудовлетворенность своим общественным положением, переживает эмоционально-личностный дискомфорт. Негативная симптоматика, появляющаяся в поведении, направлена против родителей и учителей.

3. Ребенку приходится параллельно, на равных условиях, осваивать учебную программу и желательную игровую деятельность. Если ему удается это сделать, то эмоционально-личностный комфорт восстанавливается и негативная симптоматика сглаживается. В противном случае негативные процессы, характерные для второй фазы, будут усиливаться.

Отставание в учебе у детей, рано пришедших в школу, может наблюдаться не только в первом классе, но и в последующих классах и привести к общей неуспеваемости ребенка в школе.

8.5. Проблемы перехода от младшего школьного возраста к подростковому

Любые переходные периоды выдвигают специфические проблемы, которые требуют особого внимания. Сюда можно отнести и переход учащихся из начальной школы (9-11 лет) в среднее звено. Изменившиеся условия учения предъявляют более высокие требования к интеллектуальному и личностному развитию.

Однако этот уровень развития учащихся не одинаков. У кого-то он соответствует условиям успешности их дальнейшего обучения, у других достигает едва допустимого предела. Поэтому данный переходный период может сопровождаться разного рода трудностями.

Так что же происходит с детьми, что характеризует особенности психического и личностного развития школьников на стыке этих возрастов? Рассмотрим эти особенности, используя данные отечественной психологии, опираясь на работы Л.И. Божович, В.В. Давыдова, Т.В. Драгуновой, И.В. Дубровиной, А.В. Захаровой, А.К. Марковой, Д.И. Фельдштейна, Д.Б. Эльконина и др.

1. *Мышление становится теоретическим (мышление в понятиях),* что ведет к перестройке всех остальных психических процессов. Именно перестройка всей

познавательной сферы в связи с развитием теоретического мышления составляет основное содержание умственного развития к концу младшего школьного возраста.

2. Развитие теоретического мышления способствует возникновению у учащихся *рефлексии (самоанализа, размышления, самонаблюдения).* Она является новообразованием данного возраста, изменяя познавательную деятельность учащихся, характер их отношения к окружающим и к себе.

3 Новообразованиями данного возраста являются также *произвольность и способность к саморегуляции.* Произвольность характеризуется тем, что у детей завершается развитие произвольной памяти, внимания, мышления, произвольной становится организация деятельности. Способность к саморегуляции заключается в психологической готовности ребенка осваивать навыки саморегуляции и применять их на практике, стабилизируя свое эмоциональное состояние.

Рефлексия, саморегуляция, произвольность проходят в это время только начальный этап формирования. В дальнейшем они закрепляются и усложняются, распространяясь не только на ситуации, связанные с учебной деятельностью, но и на другие сферы жизнедеятельности ребенка. Однако переход от саморегуляции, произвольного поведения, проявляющегося преимущественно в учебной деятельности, к таким ситуациям, где требуется решение нравственных проблем, к моральной саморегуляции поведения самим ребенком происходит именно на данном этапе.

Изменяется отношение школьников к процессу обучения. Несмотря на то что учеба остается их основной деятельностью, она теряет свое ведущее значение в психическом развитии учащихся. Учебная деятельность продолжает быть общественно оцениваемой, по-прежнему влияет на содержание и степень развитости интеллектуальной, мотивационной сфер личности учащихся, но ее роль и место в общем развитии детей существенно меняются. Это характеризуется снижением успеваемости, ослаблением мотивации учения и выходом на первый план общения со сверстниками.

Если младший школьный возраст – это период начального знакомства с учебной деятельностью и овладения ее структурными компонентами, то к началу подросткового возраста учащиеся должны овладеть самостоятельными формами работы; это время развития интеллектуальной деятельности, познавательной активности, учебно-познавательной мотивации. Учение теперь может осуществляться самостоятельно, целенаправленно. Но такой путь развития познавательной активности возможен лишь тогда, когда интерес к учению становится смыслообразующим мотивом (учение переходит из области «значений» в область «личностных смыслов»), другими словами, важно, чтобы ребенку было интересно на уроках и хотелось учиться.

Рубеж 4-5-го классов, по свидетельству многих педагогов и психологов, характеризуется значительным снижением интереса учащихся к учебе, к самому процессу обучения. Все это формирует негативное отношение к школе в целом и к

обязательности ее посещения, нежелание выполнять домашние задания; начинаются конфликты с учителями, нарушаются правила поведения в школе.

Причины негативных проявлений неудовлетворенности детей учением, во-первых, могут быть связаны с особенностями работы педагогов. Так, учителя третьеклассников нередко продолжают вести обучение своих воспитанников, руководствуясь теми же принципами, что и при работе в 1–2 классах, не способствуя развитию активности и инициативности школьников, творческому осмыслению ими сообщаемых знаний, развитию креативности. Во-вторых, это причины, вызванные особенностями развития детей в данном возрасте.

Как говорилось выше, новообразованием данного переходного возраста является рефлексия, которая меняет взгляд детей на окружающий мир, заставляет вырабатывать собственные взгляды, собственное мнение, представления о ценности и значимости учения. Осознание своего личного отношения к миру и другим людям только начинается и поэтому затрагивает более знакомую детям сферу деятельности – учебную. Формируется *личное отношение к учению.* В результате может возникнуть «мотивационный вакуум», когда прежние представления многих детей уже не устраивают, а новые еще не осознаны, не оформились, не возникли. Поэтому многие пятиклассники на вопрос: «Любишь ли ты учиться?» отвечают: «Не знаю».

В этот переходный период *изменяются взаимоотношения со взрослыми и со сверстниками.* Появляются притязания детей на определенное отношение в системе деловых и личных взаимоотношений в коллективе, формируется достаточно устойчивый статус ученика в этой системе. Ребенок стремится найти свое место в группе, поэтому на эмоциональное состояние ребенка влияет то, как складываются отношения с товарищами, а не только успехи в учебе и отношения со взрослыми – учителями и родителями.

Изменяются и нормы, которыми регулируются отношения школьников друг к другу: на первый план выступают «стихийные детские нормы», связанные с качествами «настоящего товарищества». Происходит негласное деление: «хороший ученик» и «хороший товарищ». Хороший ученик не всегда может быть хорошим товарищем, а хороший товарищ – хорошим учеником. И это понятно, потому что содержание норм, нравственных качеств, которыми характеризуются хороший ученик и хороший товарищ не могут и не должны полностью совпадать, поскольку они отражают различные сферы жизнедеятельности школьников.

Существенно меняется *характер самооценки* школьников. Если раньше отношение ученика к себе формировалось учителем на основании полученных оценок, то теперь во внимание принимаются не учебные характеристики, а качества, проявляющиеся в общении. Резко возрастает количество негативных самооценок. Недовольство собой у детей данного возраста распространяется не только на относительно новую сферу их жизнедеятельности – общение со сверстниками, но и на учебную. Поэтому у детей возникает потребность в общей положительной оценке своей

личности другими людьми, прежде всего взрослыми, а также потребность и необходимость в *общей положительной оценке себя* в целом, вне зависимости от конкретных результатов.

Человек на протяжении всей жизни нуждается в безусловном принятии и любви, это жизненно необходимо каждому для того, чтобы стать успешным, уверенным, гармонично развитым, но у детей эта потребность развита сильнее. В младшем школьном возрасте она становится основой благоприятного личностного развития школьников в дальнейшем.

Смена социальной ситуации, развития и изменение содержания внутренней позиции ученика лежат в основе *мотивационного кризиса.* Данный кризис пока еще слабо выражен в поведении, во внешних проявлениях. Переживания школьников, связанные с такими изменениями, далеко не всегда осознаются ими, часто они даже не могут сформулировать свои трудности, проблемы, вопросы. В результате возникает психологическая незащищенность перед новым этапом развития.

Недовольство собой, отношениями с другими, критичность в оценке результатов учебы может привести к развитию потребности в самовоспитании, а может стать препятствием к полноценному формированию личности. Путь, по которому пойдет становление личности школьника, во многом зависит от того, насколько успешно будет протекать этот этап взросления.

Тема 9. ПОДРОСТКОВЫЙ ВОЗРАСТ (ОТ 10–11 ДО 14–15 ЛЕТ)

9.1. Социальная ситуация развития

Социальная ситуация развития человека в этом возрасте представляет собой переход от детства к самостоятельной и ответственной взрослой жизни. Иными словами, подростковый возраст занимает промежуточное положение между детством и взрослостью. Происходят изменения на физиологическом уровне, по-иному строятся отношения со взрослыми и сверстниками, претерпевают изменения уровень познавательных интересов, интеллект и способности. Духовная и физическая жизнь перемещается из дома во внешний мир, отношения со сверстниками строятся на более серьезном уровне. Подростки занимаются совместной деятельностью, обсуждают жизненно важные темы, а игры остаются в прошлом.

В начале подросткового возраста появляется желание быть похожим на старших, в психологии оно называется *чувством взрослости.* Дети хотят, чтобы к ним относились как ко взрослым. Их желание, с одной стороны, оправданно, потому что в чем-то родители действительно начинают относиться к ним по-другому, разрешают делать то, что раньше не дозволялось. Например, теперь подростки могут смотреть художественные фильмы, доступ к которым раньше был запрещен, дольше гулять, родители начинают прислушиваться к ребенку при решении житейских проблем и др. Но, с другой стороны, подросток не во всем отвечает требованиям, предъявляемым ко взрослому человеку, он еще не выработал в себе такие качества, как самостоятельность, ответственность, серьезное отношение к своим обязанностям. Поэтому относиться к нему так, как он хочет, пока невозможно.

Еще один очень важный момент состоит в том, что, хотя подросток продолжает жить в семье, учиться в той же школе и окружен теми же сверстниками, в шкале его ценностей происходят сдвиги и по-другому расставляются акценты, связанные с семьей, школой, сверстниками. Причиной этого является *рефлексия,* которая начала развиваться к концу младшего школьного возраста, а в подростковом возрасте идет ее более активное развитие. Приобрести качества, свойственные взрослому человеку, стремятся все подростки. Это влечет за собой внешнюю и внутреннюю перестройку. Начинается она с подражания своим «кумирам». С 12–13 лет дети начинают копировать поведение и черты внешности значимых для них взрослых или старших сверстников (лексикон, способ отдыха, увлечения, украшения, прически, косметика и т. д.).

Для мальчиков объектом подражания становятся люди, которые ведут себя как «настоящие мужчины»: обладают силой воли, выдержкой, смелостью, мужеством, выносливостью, верны дружбе. Поэтому мальчики в 12–13 лет начинают больше внимания уделять своим физическим данным: записываются в спортивные секции, развивают силу и выносливость.

Девочки стремятся подражать тем, кто выглядит как «настоящая женщина»: привлекательным, обаятельным, пользующимся популярностью у других. Они начинают уделять больше внимания одежде, косметике, осваивают приемы кокетства и т. д.

Современная ситуация развития характеризуется тем, что на формирование потребностей подростков большое влияние оказывает реклама. В этом возрасте делается акцент на наличие определенных вещей: так, подросток, получая рекламируемую вещь в личное пользование, обретает ценность и в собственных глазах, и в глазах сверстников. Для подростка почти жизненно необходимо владеть некоторым набором вещей, чтобы обрести определенную значимость в своих глазах и глазах сверстников. Отсюда можно сделать вывод, что реклама, телевидение, СМИ в какой-то степени формируют потребности подростков.

9.2. Физиологические изменения

В подростковом возрасте происходят физиологические изменения, которые приводят к изменениям в поведении детей.

Сокращается период активности доминирующего центра коры головного мозга. В результате этого внимание становится непродолжительным и неустойчивым.

Ухудшается способность к дифференцированию. Это приводит к ухудшению понимания излагаемого материала и усвоения информации. Поэтому во время занятий надо приводить больше ярких, понятных примеров, использовать демонстративный материал и так далее. По ходу общения учителю следует постоянно проверять, правильно ли ученики его поняли: задавать вопросы, при необходимости использовать анкеты, игры.

Увеличивается латентный (скрытый) период рефлекторные реакций. Замедляется реакция, подросток не сразу отвечает на заданный вопрос, не сразу начинает выполнять требования учителя. Чтобы не усугублять ситуацию, не следует торопить детей, необходимо давать им время на раздумье и не оскорблять.

Подкорковые процессы выходят из-под контроля коры головного мозга. Подростки не способны контролировать проявления как положительных, так и отрицательных эмоций. Зная эту особенность подросткового возраста, учителю необходимо быть более терпимым, относиться к проявлению эмоций с пониманием, стараться не «заражаться» отрицательными эмоциями, а в конфликтных ситуациях переключать внимание на что-либо другое. Целесообразно ознакомить детей с приемами саморегуляции и отработать с ними эти приемы.

Ослабляется деятельность второй сигнальной системы. Речь становится краткой, стереотипной, замедленной. Подростки могут плохо понимать аудиальную (словесную) информацию. Не следует торопить их, можно подсказывать необходимые слова, при рассказе использовать иллюстрации, т. е. визуально подкреплять информацию, записывать ключевые слова, рисовать. Что-то рассказывая или сообщая информацию, желательно говорить эмоционально, подкрепляя свою речь яркими примерами.

В подростковом возрасте начинается *половое развитие.* Мальчики и девочки начинают относиться друг к другу иначе, чем прежде, – как к представителям другого пола. Для подростка становится очень важным, как к нему относятся другие, он начинает уделять большое внимание своей внешности. Происходит идентификация себя с представителями своего пола (подробно об этом см. 9.6).

Подростковый возраст обычно характеризуют как переломный, переходный, критический, но чаще – как возраст полового созревания.

9.3. Психологические изменения

Изменения на психологическом уровне в подростковом возрасте проявляются следующим образом.

Высокого уровня развития достигают все познавательные процессы и творческая активность. Происходит *перестройка памяти.* Начинает активно развиваться логическая память. Постепенно ребенок переходит к использованию логической, произвольной и опосредованной памяти. Развитие механической памяти замедляется. А так как в школе с появлением новых учебных предметов приходится запоминать много информации, в том числе и механически, у детей появляются проблемы с памятью. Жалобы на плохую память в этом возрасте встречаются часто.

Меняется *отношение между памятью и мышлением.* Мышление определяется памятью. Мыслить – значит вспоминать. Для подростка вспомнить – значит мыслить. Для того чтобы запомнить материал, ему необходимо установить логическую связь между его частями.

Происходят *изменения в чтении, монологической и письменной речи.* Чтение от беглого, правильного постепенно переходит в способность декламировать, монологическая речь – от умения пересказывать текст к способности самостоятельно готовить устные выступления, письменная – от изложения к сочинению. Речь становится богатой.

Мышление становится теоретическим, понятийным за счет того, что подросток начинает усваивать понятия, совершенствовать умение пользоваться ими, рассуждать логически и абстрактно. Формируются общие и специальные способности, в том числе необходимые для будущей профессии.

Появление чувствительности к мнению окружающих по поводу внешности, знаний, способностей связано с развитием в этом возрасте *самосознания.* Подростки становятся более обидчивыми. Они хотят выглядеть лучше всех и производить хорошее впечатление. Для них лучше промолчать, чем сказать и ошибиться. Зная такую особенность этого возраста, взрослым надо избегать прямых оценок, говорить с подростками, используя «Я-высказывание», т. е. высказывание о себе, своих чувствах. Подростков следует принимать такими, какие они есть (безусловное принятие), давать им возможность высказаться до конца, когда это необходимо. Важно поддерживать их инициативу, даже если это кажется не совсем актуальным и нужным.

В поведении подростков отмечаются *демонстративность, внешнее бунтарство, стремление освободиться из-под опеки и контроля взрослых.* Они могут демонстративно нарушать правила поведения, не вполне корректным образом обсуждать слова или поведение людей, отстаивать свою точку зрения, даже если не совсем уверены в ее правильности.

Возникает *потребность в доверительном общении.* Подростки хотят быть услышанными, им необходимо, чтобы их мнение уважали. Они очень переживают, когда их перебивают, не дослушав. Взрослым следует разговаривать с ними на равных, но не допускать панибратства.

У подростков велика *потребность в общении и дружбе,* они боятся быть отвергнутыми. Они часто избегают общения из страха «не понравиться». Поэтому у многих детей в этом возрасте возникают проблемы в установлении контактов как со сверстниками, так и с более взрослыми людьми. Чтобы этот процесс был менее болезненным, надо поддерживать и подбадривать их, развивать адекватную самооценку у неуверенных в себе.

Подростки стремятся быть *принятыми сверстниками,* обладающими, по их мнению, более значимыми качествами. Чтобы добиться этого, они подчас приукрашивают свои «подвиги», причем это может относиться как к положительным, так и к отрицательным поступкам; появляется стремление к эпатажности. Подростки могут не высказывать свою точку зрения, если она расходится с мнением группы и болезненно воспринимают потерю авторитета в группе.

Появляется *склонность к риску.* Так как подростки отличаются повышенной эмоциональностью, им кажется, что они могут справиться с любой проблемой. Но на деле это не всегда так, потому что они еще не умеют адекватно оценивать свои силы, не думают о собственной безопасности.

В этом возрасте возрастает *подверженность влиянию со стороны сверстников.* Если у ребенка заниженная самооценка, то он не хочет оказаться «белой вороной»; это может выражаться в боязни высказывать свое мнение. Некоторые подростки, не имеющие своего мнения и не обладающие навыками самостоятельного принятия решения, оказываются «ведомыми» и совершают какие-то поступки, часто противоправные, «за компанию» с другими, более сильными психологически и физически.

У подростков отмечается низкая *устойчивость к стрессам.* Они могут действовать необдуманно, вести себя неадекватно.

Несмотря на то что подростки активно решают различные задачи, связанные с учебой и другими делами, побуждают взрослых к обсуждению проблем, они проявляют *инфантильность* при решении проблем, связанными с выбором будущей профессии, этикой поведения, ответственным отношением к своим обязанностям. Взрослым надо научиться относиться к подросткам по-другому, стараться общаться с ними на равных,

как со взрослыми людьми, но помнить, что они еще дети, которые нуждаются в помощи и поддержке.

9.4. Кризис подросткового возраста

Подростковый кризис приходится на возраст 12–14 лет. По продолжительности он больше, чем все другие кризисные периоды. Л.И. Божович считает, что это связано с более быстрым темпом физического и умственного развития подростов, приводящим к образованию потребностей, которые не могут быть удовлетворены в силу недостаточной социальной зрелости школьников.

Подростковый кризис характеризуется тем, что в этом возрасте меняются взаимоотношения подростков с окружающими. Они начинают предъявлять повышенные требования к себе и ко взрослым и протестуют против обращения с ними как с маленькими.

На данном этапе кардинально меняется поведение детей: многие из них становятся грубыми, неуправляемыми, все делают наперекор старшим, не подчиняются им, игнорируют замечания (подростковый негативизм) или, наоборот, могут замкнуться в себе.

Если взрослые с пониманием относятся к потребностям ребенка и при первых негативных проявлениях перестраивают свои отношения с детьми, то переходный период протекает не так бурно и болезненно для обеих сторон. В противном случае подростковый кризис протекает очень бурно. На него влияют внешние и внутренние факторы.

К *внешним факторам* можно отнести продолжающийся контроль со стороны взрослых, зависимость и опека, которые подростку кажутся чрезмерными. Он стремится освободиться от них, считая себя достаточно взрослым для того, чтобы принимать самостоятельно решения и действовать так, как он считает нужным. Подросток находится в достаточно сложной ситуации: с одной стороны, он действительно стал более взрослым, но, с другой стороны, в его психологии и поведении сохранились детские черты – он недостаточно серьезно относится к своим обязанностям, не может действовать ответственно и самостоятельно. Все это приводит к тому, что взрослые не могут воспринимать его как равного себе.

Однако взрослому необходимо изменить отношение к подростку, иначе с его стороны может возникнуть сопротивление, которое со временем приведет к недопониманию между взрослым и подростком и межличностному конфликту, а затем – к задержке личностного развития. У подростка может появиться ощущение ненужности, апатии, отчуждения, утвердиться мнение, что взрослые не могут его понять и помочь. В результате в тот момент, когда подростку действительно понадобятся поддержка и помощь старших, произойдет его эмоциональное отторжение от взрослого, и последний утратит возможность оказывать влияние на ребенка и помогать ему.

Чтобы избежать подобных проблем, следует строить отношения с подростком на основе доверия, уважения, по-дружески. Созданию таких отношений способствует привлечение подростка к какой-нибудь серьезной работе.

Внутренние факторы отражают личностное развитие подростка. Изменяются привычки и черты характера, мешающие ему осуществлять задуманное: нарушаются внутренние запреты, утрачивается привычка подчиняться взрослым и др. Появляется стремление к личностному самосовершенствованию, которое происходит через развитие самопознания (рефлексию), самовыражения, самоутверждения. Подросток критически относится к своим недостаткам, как физическим, так и личностным (особенностям характера), переживает из-за тех черт характера, которые мешают ему в установлении дружеских контактов и взаимоотношениях с людьми. Негативные высказывания в его адрес могут привести к аффективным вспышкам и конфликтам.

В этом возрасте идет усиленный рост организма, что влечет за собой поведенческие изменения и эмоциональные вспышки: подросток начинает сильно нервничать, обвинять себя в несостоятельности, что ведет к внутреннему напряжению, с которым ему трудно справиться.

Поведенческие изменения проявляются в желании «испытать все, пройти через все», прослеживается склонность к риску. Подростка притягивает все, что ранее находилось под запретом. Многие из «любопытства» пробуют алкоголь, наркотики, начинают курить. Если это делается не из любопытства, а из-за куража, может возникнуть психологическая зависимость от наркотических веществ, хотя иногда и любопытство приводит к стойкой зависимости.

В этом возрасте происходит духовный рост и меняется психический статус. Рефлексия, которая распространяется на окружающий мир и самого себя, приводит к внутренним противоречиям, в основе, которых лежит потеря идентичности с самим собой, несовпадение прежних представлений о себе с сегодняшним образом. Данные противоречия могут привести к навязчивым состояниям: сомнениям, страхам, угнетающим мыслям о себе.

Проявление негативизма может выражаться у некоторых подростков в бессмысленном противостоянии другим, немотивированном противоречии (чаще всего взрослым) и другими протестными реакциями. Взрослым (учителям, родителям, близким) необходимо перестроить отношения с подростком, постараться понять его проблемы и сделать переходный период менее болезненным.

9.5. Ведущая деятельность в подростковом возрасте

Ведущей деятельностью в подростковом возрасте является *общение со сверстниками.* Общаясь, подростки осваивают нормы социального поведения, морали, устанавливают отношения равенства и уважения друг к другу.

В этом возрасте складываются две системы взаимоотношений: одна – со взрослыми, другая – со сверстниками. Отношения со взрослыми оказываются неравноправными. Отношения со сверстниками строятся как равнопартнерские и

управляются нормами равноправия. Подросток больше времени начинает проводить со сверстниками, так как это общение приносит ему больше пользы, удовлетворяются его актуальные потребности и интересы. Подростки объединяются в группы, которые становятся более устойчивыми, в этих группах действуют определенные правила. Подростков в таких группах привлекает сходство интересов и проблем, возможность говорить и обсуждать их и быть понятыми.

В подростковом возрасте появляется два вида отношений: в начале этого периода – товарищеские, в конце – дружеские. В старшем подростковом возрасте появляется три вида взаимоотношений: внешние – эпизодические «деловые» контакты, служащие для сиюминутного удовлетворения интересов и потребностей; товарищеские, способствующие взаимообмену знаниями, умениями и навыками; дружеские, позволяющие решать вопросы эмоционально-личностного характера.

Во второй половине подросткового возраста общение со сверстниками превращается в самостоятельный вид деятельности. Подростку не сидится дома, он рвется к товарищам, хочет жить групповой жизнью. Проблемы, возникающие во взаимоотношениях со сверстниками, переживаются очень тяжело. Для привлечения к себе внимания сверстников подросток может пойти на все, даже на нарушение социальных норм или открытый конфликт со взрослыми.

Товарищеские отношения базируются на «кодексе товарищества», включающем в себя уважение личного достоинства другого человека, равенство, верность, честность, порядочность, готовность прийти на помощь. В этом возрасте осуждаются такие качества, как эгоистичность, жадность, нарушение данного слова, измена товарищу, зазнайство, нежелание считаться с мнением других. Такое поведение в группе сверстников-подростков не только не приветствуется, но и отвергается. Подростку, продемонстрировавшему подобные качества, могут объявить бойкот, отказать в приеме в компанию, в совместном участии в каких-либо делах.

В подростковой группе обязательно появляется *лидер* и устанавливаются отношения лидерства. Подростки стараются привлечь к себе внимание лидера и дорожат дружбой с ним. Подростку также интересны друзья, для которых он может быть лидером или выступать равноправным партнером.

Важным фактором *дружеского сближения* является сходство интересов и дел. Подросток, который дорожит дружбой с товарищем, может проявить интерес к делу, которым тот занимается, в результате чего возникают новые познавательные интересы. Дружба активизирует общение подростков, у них появляется возможность обсуждать события, происходящие в школе, личные взаимоотношения, поступки сверстников и взрослых.

К концу подросткового возраста очень велика потребность в близком друге. Подросток мечтает, чтобы в его жизни появился человек, который умеет хранить тайны, был отзывчивым, чутким, понимающим. *Овладение нравственными нормами* – это важнейшее личностное приобретение подросткового возраста.

Учебная деятельность, хотя она и остается преобладающей, отступает на второй план. Оценки перестают быть единственной ценностью, важным становится то, какое место подросток занимает в классе. Все самое интересное, сверхсрочное, неотложное происходит и обсуждается на переменах.

Подростки стремятся участвовать в разнообразных видах деятельности: спортивной, художественной, общественно полезной и др. Таким образом они стараются занять определенное место среди людей, показать свою значимость, взрослость, ощутить себя членом общества, реализовать потребность в принятии и самостоятельности.

9.6. Новообразования подросткового возраста

Новообразованиями данного возраста являются: чувство взрослости; развитие самосознания, формирование идеала личности; склонность к рефлексии; интерес к противоположному полу, половое созревание; повышенная возбудимость, частая смена настроения; особое развитие волевых качеств; потребность в самоутверждении и самосовершенствовании, в деятельности, имеющей личностный смысл; самоопределение.

Чувство взрослости – отношение подростка к себе как ко взрослому. Подросток хочет, чтобы взрослые относились к нему не как к ребенку, а как к взрослому (подробно об этом см. 10.1).

Развитие самосознания, формирование идеала личности направлено на осознание человеком своих личных особенностей. Это определяется особым, критическим отношением подростка к своим недостаткам. Желательный образ «Я» обычно складывается из ценимых качеств и достоинств других людей. Но так как идеалом для подражания у него выступают и взрослые, и сверстники, то образ получается противоречивым. Получается, что в данном образе необходимо сочетание черт характера взрослого человека и молодого, а это не всегда совместимо в одном лице. Возможно, это является причиной несоответствия подростка своему идеалу, что является поводом для переживаний.

Склонность к рефлексии (самопознание). Стремление подростка познать себя нередко приводит к потере душевного равновесия. Основной формой самопознания является сравнение себя с другими людьми, взрослыми и сверстниками, критическое отношение к себе, в результате чего развивается психологический кризис. Подростку приходится пройти через душевные муки, в ходе которых формируется его самооценка и происходит определение своего места в социуме. Его поведение регулируется самооценкой, сформированной во время общения с окружающими. При становлении самооценки большое внимание уделяется внутренним критериям. Как правило, она у младших подростков противоречива, поэтому их поведение отличается немотивированными поступками.

Интерес к противоположному полу, половое созревание. В подростковом возрасте меняются отношения между мальчиками и девочками. Теперь они проявляют

интерес друг к другу как к представителям противоположного пола. Поэтому подростки начинают уделять большое внимание своему внешнему виду: одежде, прическе, фигуре, манере держаться и др. Сначала интерес к противоположному полу проявляется необычно: мальчики начинают задирать девочек, те, в свою очередь, жалуются на мальчиков, дерутся с ними, обзываются, нелестно отзываются в их адрес. Такое поведение доставляет удовольствие и тем и другим. Со временем отношения между ними меняются: мо-**140** жет появиться застенчивость, скованность, робость, иногда напускное равнодушие, презрительное отношение к представителю противоположного пола и т. п. Девочек раньше, чем мальчиков, начинает волновать вопрос: «Кто кому нравится?». Это связано с более быстрым физиологическим развитием девочек. В старшем подростковом возрасте между мальчиками и девочками возникают романтические отношения. Они пишут друг другу записки, письма, назначают свидания, вместе гуляют по улицам, ходят в кино. В результате у них появляется потребность стать лучше, они начинают заниматься самосовершенствованием и самовоспитанием.

Дальнейшее физиологическое развитие приводит к тому, что между мальчиками и девочками может возникнуть сексуальное влечение, характеризующееся определенной недифференцированностью (неразборчивостью) и повышенной возбудимостью. Это нередко приводит к внутреннему конфликту между стремлением подростка освоить новые для себя формы поведения, в частности физический контакт, и запретами на такие отношения, как внешними – со стороны родителей, так и внутренними – собственными табу. Однако сексуальные отношения очень интересуют подростков. И чем слабее внутренние «тормоза» и меньше развито чувство ответственности за себя и другого, тем раньше возникает готовность к сексуальным контактам с представителями как своего, так и противоположного пола.

Высокая степень напряжения до и после сексуального общения – сильнейшее испытание для психики подростка. Первые сексуальные контакты могут оказать большое влияние на всю последующую интимную жизнь взрослого человека, поэтому очень важно, чтобы они были окрашены положительными воспоминаниями, были позитивными.

Повышенная возбудимость, частая смена настроения. Физиологические изменения, чувство взрослости, изменения отношений со взрослыми, стремление вырваться из-под их опеки, рефлексия – все это ведет к тому, что эмоциональное состояние подростка становиться нестабильным. Это выражается в частой смене настроения, повышенной возбудимости, «взрывоопасности», плаксивости, агрессивности, негативизмом или, наоборот, в апатии, безразличии, равнодушии.

Развитие волевых качеств. В подростковом возрасте дети начинают усиленно заниматься самовоспитанием. Это особенно характерно для мальчиков – идеал мужественности становится для них одним из основных. В возрасте 11–12 лет мальчики любят смотреть приключенческие фильмы или читать соответствующие книги. Они

стараются подражать героям, обладающим мужественностью, смелостью, силой воли. В старшем подростковом возрасте основное внимание направлено на саморазвитие необходимых волевых качеств. Мальчики много времени уделяют спортивным занятиям, связанным с большими физическими нагрузками и риском, такими, где требуются незаурядная сила воли и мужество.

В формировании волевых качеств имеется некоторая последовательность. Сначала развиваются основные динамические физические качества: сила, быстрота и скорость реакции, затем – качества, связанные со способностью выдерживать большие и длительные нагрузки: выносливость, выдержка, терпение и настойчивость. И только потом формируются более сложные и тонкие волевые качества: концентрация внимания, сосредоточенность, работоспособность. Вначале, в возрасте 10–11 лет, подросток просто восхищается наличием этих качеств у других, в 11–12 лет он заявляет о желании обладать такими качествами и в 12–13 лет приступает к самовоспитанию воли. Наиболее активным возрастом воспитания волевых качеств является период от 13 до 14 лет.

Потребность в самоутверждении и самосовершенствовании в деятельности, имеющий личностный смысл. Самоопределение. Подростковый возраст знаменателен еще и тем, что именно в этом возрасте вырабатываются умения, навыки, деловые качества, происходит выбор будущей профессии. В этом возрасте у детей отмечаются повышенный интерес к различного рода деятельности, стремление делать что-то своими руками, повышенная любознательность, появляются первые мечты о будущей профессии. Первичные профессиональные интересы возникают в учении и труде, что создает благоприятные условия для формирования нужных деловых качеств.

У детей в этом возрасте наблюдается *повышенная познавательная и творческая активность.* Они стремятся узнать что-то новое, научиться чему-либо и стараются делать это хорошо, начинают совершенствовать свои знания, умения, навыки. Подобные процессы проходят и за пределами школы, причем подростки действуют как самостоятельно (сами что-то конструируют, строят, рисуют и т. д.), так и при помощи взрослых или более старших товарищей. Потребность делать «по-взрослому» стимулирует подростков к самообразованию, самосовершенствованию, самообслуживания. Работа, выполненная хорошо, получает одобрение окружающих, что ведет к самоутверждению подростков.

У подростков отмечается *дифференцированное отношение к учебе.* Это связано с уровнем их интеллектуального развитии, достаточно широким кругозором, объемом и прочностью знаний, профессиональными склонностями и интересами. Поэтому по отношению к школьным предметам возникает избирательность: одни становятся любимыми и нужными, к другим интерес снижается. На отношение к предмету влияет также личность учителя.

Появляются новые *мотивы учения,* связанные с расширением знаний, формированием нужных умений и навыков, позволяющих заниматься интересной работой и самостоятельным творческим трудом.

Формируется *система личностных ценностей.* В дальнейшем они определяют содержание деятельности подростка, сферу его общения, избирательность отношения к людям, оценку этих людей и самооценку. У старших подростков начинается процесс профессионального самоопределения.

В подростковом возрасте начинают формироваться организаторские способности, деловитость, предприимчивость, умение налаживать деловые контакты, договариваться о совместных делах, распределении обязанностей и др. Данные качества могут развиваться в любой сфере деятельности, в которую вовлечен подросток: в учении, труде, игре.

К концу подросткового возраста процесс самоопределения практически завершается, и некоторые умения и навыки, нужные для дальнейшего профессионального становления, оказываются сформированными.

Тема 10. ЮНОШЕСТВО (ОТ 15–16 ДО 20 ЛЕТ)

10.1. Когнитивные изменения

В юношеском возрасте отмечается философская направленность мышления, которая обусловлена развитием формально-логических операций и эмоциональными особенностями.

Юношам более свойственно абстрактное мышление, девушкам – конкретное. Поэтому девушки обычно лучше решают конкретные задачи, чем абстрактные, их познавательные интересы менее определенны и дифференцированны, хотя при этом они, как правило, учатся лучше юношей. Художественно-гуманитарные интересы у девушек в большинстве случаев преобладают над естественно-научными.

Многие в этом возрасте склонны преувеличивать свои способности, знания, умственные возможности.

В юношеском возрасте увеличивается объем *внимания,* а также способность длительно сохранять его интенсивность и переключаться с одного предмета на другой. Но внимание становится более избирательным и зависящим от направленности интересов.

Развиваются *творческие способности.* Поэтому в данном возрасте юноши и девушки не просто усваивают информацию, но и создают что-то новое.

Личностные свойства творчески одаренного человека могут быть разными. Это зависит от той сферы деятельности, в которой проявляется одаренность. Исследователи установили, что творчески одаренный человек может показывать обычные результаты в учебной деятельности.

Умственное развитие старшеклассника заключается как в накоплении умений и изменении отдельных свойств интеллекта, так и в формировании индивидуального стиля умственной деятельности.

Индивидуальный стиль умственной деятельности, по определению российского психолога Е.А. Климова, это «индивидуально-своеобразная система психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравновешивания своей (типологически обусловленной) индивидуальности с предметными, внешними условиями деятельности». Н. Коган считал, что в познавательных процессах индивидуальный стиль умственной деятельности выступает как стиль мышления, т. е. как устойчивая совокупность индивидуальных вариаций в способах восприятия, запоминания и мышления, за которыми стоят различные пути приобретения, накопления, переработки и использования информации.

Возможность интеллектуального продвижения в этом возрасте идет через развитие учебных умений при работе с текстами, литературой, отработкой формально-логических операций и т. д.

10.2. Учебно-профессиональная деятельность

В юношеском возрасте происходит личностное и профессиональное самоопределение. Профессиональное самоопределение, по И.С. Кону, подразделяется на несколько этапов.

1. *Детская игра.* Выступая в игре представителем различных профессий, ребенок «проигрывает» отдельные элементы связанного с ними поведения.

2. *Подростковая фантазия.* Подросток воображает себя в роли представителя той или иной привлекательной для себя профессии.

3. *Предварительный выбор профессии.* Многие специальности рассматриваются молодым человеком сначала с точки зрения интересов («Я люблю математику. Стану учителем математики»), затем с точки зрения способностей («У меня хорошо идет иностранный язык. Буду переводчиком»), а потом с точки зрения его системы ценностей («Я хочу работать творчески», «Хочу много зарабатывать» и т. д.).

4. *Практическое принятие решения.* Это уже непосредственно выбор специальности, который включает в себя два компонента: выбор конкретной профессии и определение уровня квалификации труда, объема и длительности подготовки к нему.

Выбор специальности характеризуется многоступенчатостью. К концу 9-го класса школьникам предстоит решить, что делать дальше: либо получить среднее образование, т. е. продолжить обучение в школе, либо начать профессиональное обучение, т. е. пойти в колледж или лицей, либо поступить на работу и продолжить обучение в вечерней школе. Тем, кто отдает предпочтение профессиональному обучению или работе, надо определиться со специальностью. Девятикласснику сделать это очень сложно, и выбор часто оказывается ошибочным, потому что выбор профессии предполагает наличие у школьника как информации о мире профессий, так и о самом себе, своих способностях и интересах.

Выбор профессии зависит от социальных и психологических условий. К *социальным* условиям относится общеобразовательный уровень родителей. Если у родителей есть высшее образование, то вероятность того, что их дети захотят учиться в высшем учебном заведении, возрастает.

Психологические условия определяются тремя подходами к выбору профессии:

1) необходимо, чтобы личностные и деловые качества, от которых будет зависеть успех деятельности, уже сформировались и были неизменными и постоянными;

2) направленное формирование способностей, необходимых для деятельности. Существует мнение, что у каждого человека можно выработать нужные качества;

3) соблюдение принципа единства сознания и деятельности, т. е. ориентация на формирование индивидуального стиля деятельности.

Процесс профессионального самоопределения очень сложен и зависит от следующих факторов: возраста, в котором осуществляется выбор профессии; уровня информированности и уровня притязаний.

Для дальнейшей жизни большое значение имеет то, в каком *возрасте* был осуществлен выбор профессии. Считается, что чем раньше происходит самоопределение, тем лучше. Но это не всегда так, потому что, с одной стороны, в подростковом возрасте увлечения иногда бывают случайными, ситуативными. С другой стороны, подросток еще не очень хорошо знаком с миром профессий, их особенностями и, делая выбор, видит только положительные стороны профессии, а отрицательные остаются «в тени». Кроме того, в этом возрасте прослеживается некоторая категоричность, которая приводит к разделению профессий на «хорошие» и «плохие». Негативная сторона ранней профессионализации состоит еще и в том, что чем младше человек, тем большее влияние при выборе специальности на него оказывают взрослые, сверстники или более старшие знакомые. В дальнейшем это может вызвать разочарование в выбранной специальности. Поэтому раннее профессиональное самоопределение не всегда бывает правильным.

Важную роль в выборе специальности играет *уровень информированности* юношей и девушек о будущей профессии и о себе. Как правило, молодежь плохо информирована о рынке труда, характере, содержании и условиях труда, деловых, профессиональных и личностных качествах, необходимых при работе по той или иной специальности, что также отрицательно сказывается на правильности выбора.

При выборе профессии большое значение имеет *уровень личностных притязаний.* Он включает в себя оценку объективных возможностей, т. е. что человек действительно может делать (тому, кто не умеет рисовать, трудно стать художником) и способностей.

Так как профессиональная ориентация является частью социального самоопределения, то выбор профессии будет удачен только тогда, когда молодой человек сочетает социально-нравственный выбор с раздумьями о смысле жизни и природе собственного «Я».

10.3. Процесс становления самосознания

Важнейшим психологическим процессом в юношеском возрасте является становление самосознания и устойчивого образа «Я».

Психологов давно интересовало, почему именно в этом возрасте происходит развитие самосознания. В результате многих исследований они пришли к выводу, что этому способствуют следующие факторы.

1. Идет дальнейшее развитие *интеллекта.* Развитие абстрактно-логического мышления ведет к появлению непреодолимого желания к абстракции и теоретизированию. Юноши и девушки готовы часами говорить и спорить на отвлеченные темы, о которых, в сущности, ничего не знают. Это им очень нравится, потому что абстрактная возможность не знает никаких ограничений, кроме логических.

2. В ранней юности происходит *открытие внутреннего мира.* Юноши и девушки начинают погружаться в себя и наслаждаться своими переживаниями, по-другому смотреть на мир, открывают новые чувства, красоту природы, звуки музыки, ощущения своего тела. Юность чувствительна к внутренним, психологическим проблемам. Поэтому в этом возрасте молодого человека уже начинает волновать психологическое содержание рассказа, а не только внешний, событийный момент.

3. С возрастом меняется *образ воспринимаемого человека.* Он рассматривается с позиции кругозора, умственных способностей, эмоций, волевых качеств, отношения к труду и другим людям. Растет способность объяснять и анализировать поведение человека, желание точно и убедительно излагать материал.

4. Открытие внутреннего мира ведет к появлению тревожности и драматических переживаний. Наряду с осознанием своей уникальности, неповторимости, непохожести на других появляется *чувство одиночества* или страха одиночества. Юношеское «Я» еще расплывчато, неопределенно, неустойчиво, поэтому может возникнуть ощущение внутренней пустоты и беспокойства, от которого, как и от чувства одиночества. необходимо избавиться. Молодые люди заполняют этот вакуум посредством общения, которое в этом возрасте становится избирательным. Но, несмотря на необходимость общения, потребность в уединении остается, более того, она жизненно необходима.

5. Юношескому возрасту свойственно *преувеличение своей уникальности.* От молодых людей можно услышать такие, например, высказывания: «По-моему, труднее меня нет... С возрастом это проходит. Чем старше человек, чем более он развит, тем больше различий находит между собой и сверстниками. Это приводит к возникновению потребности в психологической интимности, которая позволяет раскрыться самому и быть допущенным во внутренний мир другого человека, что приводит к осознанию своей непохожести на других, пониманию своего внутреннего мира и единства с окружающими людьми.

6. Появляется ощущение *устойчивости во времени.* Развитие временных перспектив связано с интеллектуальным развитием и изменением жизненной перспективы.

Если для ребенка из всех временных измерений самым важным является «сейчас» (он не ощущает течения времени, и все важные переживания происходят в настоящем, будущее и прошлое для него расплывчаты), то у подростка восприятие времени охватывает не только настоящее, но и прошлое, а будущее кажется продолжением настоящего. А в юношеском возрасте происходит расширение временной перспективы как вглубь, охватывая отдаленное прошлое и будущее, так и вширь, включая личные и социальные перспективы. Для юношей и девушек главным измерением времени становится *будущее.*

Благодаря таким временным изменениям происходит переориентация сознания с внешнего контроля на внутренний самоконтроль, возрастает потребность в достижении целей. Появляется осознание текучести, необратимости времени и конечности своего

существования. У одних мысль о неизбежности смерти вызывает страх и ужас, а у других – стремление к деятельности, повседневным занятиям. Некоторые взрослые считают, что чем меньше молодежь думает о печальных вещах, тем лучше. Но это ошибочно: именно осознание неизбежности смерти заставляет человека всерьез задуматься о смысле жизни.

Становление личности включает в себя становление *устойчивого образа «Я»,* т. е. целостного представления о себе. Происходит осознание своих качеств и совокупности самооценок. Юноши и девушки начинают размышлять на темы: «Кем я могу стать, каковы мои возможности и перспективы, что я сделал и что еще могу сделать в жизни?»

Как для юношей, так и для девушек большое значение имеет внешность: рост, состояние кожи; болезненно воспринимается появление прыщей, угрей. Важной проблемой становится вес. Иногда молодые люди, особенно девушки, начинают прибегать к различным диетам, которые в данном возрасте категорически противопоказаны, так как могут нанести большой вред формирующемуся организму. Юноши стремятся наращивать мускулы (усиленно занимаются спортом), а девушки, желая иметь изящную фигуру, стараются «подогнать» ее под навязываемый рекламой и СМИ эталон красоты (необходимый размер груди, талии, бедер и т. д.).

Поскольку свойства человека как индивида формируются и осознаются раньше, чем личностные, соотношение «телесных» и морально-психологических компонентов «Я» в юношеском возрасте неодинаково. Молодые люди сравнивают строение своего тела и внешность с особенностями развития своих товарищей, находят у себя недостатки и начинают «комплексовать» по поводу своей «неполноценности». Как правило, эталон красоты в этом возрасте завышен и нереалистичен, поэтому подобные переживания в основном беспочвенны.

Взрослея, человек становится более уверенным в себе, озабоченность внешностью исчезает. На первый план выступают такие качества, как умственные способности, волевые и моральные качества, отношения с окружающими.

В юношеском возрасте происходят изменения *в целостном восприятии образа «Я».* Это отражается в следующих моментах.

1. С возрастом изменяются когнитивная сложность и дифференцированность элементов образа «Я». Иными словами, взрослые различают и осознают в себе больше деловых и личностных качеств, чем юноши; юноши – больше, чем подростки; подростки – больше, чем дети. Это связано с развитием интеллекта.

2. Усиливается интегративная тенденция, от которой зависят внутренняя последовательность, целостность образа «Я». Это выражается в том, что подростки и юноши умеют давать себе характеристику, т. е. описывать свои качества, лучше, чем дети. Но так как уровень их притязаний еще не совсем определен и переход от внешней оценки к самооценке пока затруднен, отмечаются внутренние содержательные противоречия самосознания (например, молодой человек может сказать о себе: «Я в

своем представлении гений + ничтожество»), которые будут служить источником дальнейшего развития.

3. Устойчивость образа «Я» со временем меняется. Взрослые описывают себя более последовательно, чем юноши, подростки, дети. Самоописание взрослых меньше зависит от ситуативных, случайных обстоятельств. Надо учесть еще тот факт, что личностные черты, из которых складывается образ «Я», обладают разной степенью устойчивости. Они могут изменяться, исчезать, могут развиваться другие черты (например, человек был застенчивым, а стал активным, общительным и т. д.).

4. Происходят изменения в конкретизации, степени значимости и отчетливости образа «Я». Чем взрослее становится человек, тем яснее он осознает свою индивидуальность, неповторимость, отличие от окружающих, тем более четко может объяснить особенности своего поведения. С изменением содержания образа «Я» меняется степень значимости отдельных его черт, на которых индивид сосредоточивал внимание, например, в юношеском возрасте на первый план выходят внешние проявления, в то время как для взрослых приоритетными становятся внутренние качества. Происходит осознание своих переживаний, что может сопровождаться повышенным вниманием к себе, озабоченностью собой и тем впечатлением, которое молодой человек производит на окружающих. Следствием этих переживаний является застенчивость, свойственная многим юношам и девушкам.

10.4. Взаимоотношения с окружающими

В юношеском возрасте развитие взаимоотношений со сверстниками и взрослыми также идет раздельно. Данные отношения становятся более сложными, юноши и девушки начинают играть множество социальных ролей, отношения, в которые они включаются, внешне и внутренне становятся похожими на отношения между взрослыми. Их основой становятся взаимное уважение и равноправие.

Отношения со сверстниками разделяются на *товарищеские* и *дружеские.* Среди сверстников пользуются уважением те, кто обладает такими качествами, как отзывчивость, сдержанность, жизнерадостность, добродушие, уступчивость, развитое чувство юмора. Дружба является важнейшим видом эмоциональной привязанности и межличностных отношений юношеского возраста. Дружба измеряется степенью избирательности, устойчивости и интимности.

Если ребенок не делает различий между дружбой и товарищескими отношениями, то в юношеском возрасте дружба считается исключительным, индивидуальным отношением. В детстве привязанности ребенка необходимо постоянно подкреплять, иначе привязанность разрушится, а в юности дружба может сохраняться и на расстоянии, она не зависит от внешних, ситуативных факторов.

С возрастом интересы и предпочтения стабилизируются, поэтому дружеские отношения становятся более устойчивыми. Это выражается в росте терпимости: ссора, которая в детстве может стать поводом для разрыва, в юности воспринимается как частность, которой можно пренебречь ради сохранения отношений.

Главным в дружбе становятся взаимопомощь, верность и психологическая близость. Если основой групповых отношений является совместная деятельность, то дружба строится на эмоциональной привязанности. Личностная близость важнее, чем общность предметных интересов.

Психологическая ценность дружбы заключается в том, что она одновременно есть школа и самораскрытия, и понимания другого человека.

Юношам и девушкам очень важно общение со взрослыми: они вслушиваются в их слова, наблюдают за их поведением, в некоторых случаях склонны к идеализации. Выбор более старшего друга обусловливается потребностью в опеке, руководстве, примере. Дружба со взрослыми необходима и желанна, но дружба со сверстниками важнее и крепче, поскольку здесь общение происходит на равных: со сверстниками легче общаться, им можно рассказать все, не боясь насмешек, с ними можно быть таким, какой есть, не стараясь казаться умнее.

По замечанию французского психолога Б. Заззо, юность – одновременно искренний и самый неискренний возраст. В юности больше всего хочется пребывать в согласии с самим собой, быть бескомпромиссным; прослеживается необходимость полного и безоглядного самораскрытия. Но неопределенность и неустойчивость представлений о собственном «Я» рождает желание проверить себя путем разыгрывания несвойственных ролей, рисовки, самоотрицания. Молодой человек страдает от того, что не может выразить свой внутренний мир, потому что образ его «Я» еще незавершен и неясен.

Юность эмоциональна: в этом возрасте отмечается бурное увлечение новыми идеями, делами, людьми. Подобные увлечения могут быть непродолжительными, но они позволяют пережить и узнать много нового. Появляется новое качество – *остранение,* суть которого состоит в том, что, прежде чем принять что-то, необходимо все тщательно и критически проверить, удостовериться в истинности и правильности. Чрезмерное проявление остранения может привести к тому, что человек станет жестким и нечутким, и тогда подвергаться критике и превращаться в объект наблюдения будут не только другие люди, но и его собственные чувства и переживания. Даже в первой любви его станут занимать только свои переживания, которыми он будет увлечен больше, чем любимым человеком. Это может привести к затруднению как в самораскрытии, так и в понимании его другим человеком, в результате чего могут возникнуть проблемы при установлении межличностных контактов.

Психология юношеской дружбы тесно связана с *половозрастными различиями.* Потребность в глубокой, интимной дружбе у девочек возникает на полтора-два года раньше, чем у мальчиков. Девичья дружба более эмоциональна, они чаще испытывают дефицит интимности, более склонны к самораскрытию, придают больше значения межличностным отношениям. Это связано с тем, что девочки быстрее созревают, у них раньше начинает развиваться самосознание, поэтому и потребность в интимной дружбе

возникает раньше, чем у мальчиков. Для юношей-старшеклассников значимой группой остаются сверстники своего пола и «поверенным всех тайн» также является друг своего пола. Девушки мечтают о друге противоположного пола. Если таковой появляется, то он, как правило, старше свой подруги. Дружба между юношей и девушкой со временем может перерасти в любовь.

Распространенной коммуникативной проблемой юношеского возраста является *застенчивость.* Она ограничивает социальную активность личности и в некоторых случаях способствует развитию отклоняющегося поведения: алкоголизма, немотивированной агрессии, психосексуальных трудностей. Преодолеть застенчивость помогают благоприятный климат в коллективе и интимная дружба.

В раннем юношеском возрасте возникают не только дружеские связи. Появляется новое чувство: *любовь.* Ее возникновение обусловлено: 1) половым созреванием, завершающимся в ранней юности; 2) желанием иметь близкого друга, с которым можно говорить на самые сокровенные темы; 3) потребностью в сильной эмоциональной привязанности, понимании, душевной близости.

Характер любовных чувств и привязанностей зависит от общих коммуникативных качеств. С одной стороны, любовь – это потребность и жажда обладания (древние греки называли это «эросом»), с другой стороны – потребность в бескорыстной самоотдаче (по гречески – «агапе»). Таким образом, можно охарактеризовать любовь как особую форму человеческих взаимоотношений, предполагающую максимальную интимность и психологическую близость. Человек, не способный на психологическую близость с другим человеком, может испытать потребность в любви, но она никогда не будет удовлетворена.

Говоря о прочности и продолжительности любовных отношений, вспомним слова А.С. Макаренко: «...молодой человек никогда не будет любить свою невесту и жену, если он не любил своих родителей, товарищей, друзей. И чем шире эта неполовая любовь, тем благороднее будет и любовь половая».

Юноши и девушки нуждаются в помощи старших, так как при развитии этих новых отношений они сталкиваются со многими проблемами. Это и особенности взаимоотношений, и моральные и нравственные проблемы, и ритуалы ухаживания, и сам момент объяснения в любви. Но такая помощь должна быть ненавязчивой, потому что молодые люди хотят и имеют полное право оградить свой интимный мир от вторжения и подглядывания.

Претерпевают изменения отношения со взрослыми. Они становятся более ровными, менее конфликтными, молодые люди начинают больше прислушиваться к мнению старших, понимая, что те желают им добра. Влюбленные юноши и девушки не так эмоционально, как в подростковом возрасте, реагируют на замечания родителей, касающиеся их внешнего вида, работы по дому, учения. Отношения переходят в новую стадию: они строятся так же, как между взрослыми людьми.

Тема 11. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ОБНАРУЖИВАЮЩИМИ ОТКЛОНЕНИЯ В УМСТВЕННОМ РАЗВИТИИ

В представленном ниже материале наряду с детьми с отклонениями в умственном развитии в традиционном понимании будут рассмотрены и одаренные дети, потому что отклонения могут быть направлены как в сторону убывания, т. е. задержки, недоразвития, так и в сторону подъема.

11.1. Дети с отклонениями в развитии

К данной категории относятся дети с временной задержкой психического развития, с астеническими, реактивными состояниями, конфликтными переживаниями. Причины течения данных нарушений разные, но их объединяет следующее: у этих детей *нет органического поражения головного мозга.*

К категории детей **с временной задержкой психического развития** относятся дети с психофизическим или психическим инфантилизмом и те, у которых инфантилизм сочетается с задержкой в развитии познавательной деятельности, т. е. произвольного внимания, логического запоминания, пространственных представлений, восприятия, мышления и т. д. Причинами задержки могут быть: токсикоз или нарушение питания матери во время беременности; недоношенность в результате того, что в течение беременности мать перенесла вирусный грипп, малярию, гепатит, брюшной тиф; легкие родовые травмы, асфиксия плода (недостаток поступления кислорода к плоду вследствие перекрута пуповины и т. п.). Если ребенок в первый год жизни переболел диспепсией или дизентерией, у него также может произойти задержка в развитии. Такие дети позже начинают ходить, говорить, обладают малым весом и ростом, у них наблюдаются странности в эмоционально-волевой сфере. В старшем школьном возрасте они сохраняют черты младших дошкольников: ведущим видом деятельности является игра; прослеживается непосредственность в поведении, не развиты навыки самообслуживания.

В дошкольном возрасте эти дети особо не выделяются из общей массы, поскольку им не приходится сталкиваться с твердо регламентированными требованиями, но уже в школе заставляют обращать на себя внимание. Они плохо включаются в учебную деятельность, не воспринимают и не выполняют школьных заданий, ведут себя, как в детском саду. У них отсутствуют школьные интересы, обязательность по отношению к выполнению предложенного задания, они с трудом овладевают навыками письма и чтения, быстро утомляются, страдают головными болями. У детей с психофизическим инфантилизмом нет интеллектуальной недостаточности: они могут понять смысл прочитанного им рассказа, правильно разложить предложенную серию картинок, понять смысл сюжетной картинки. Такие дети нуждаются в индивидуальном подходе с самого начала обучения и при правильном педагогическом подходе трудности в обучении могут быть преодолены.

Как было сказано выше, к категории детей с временной задержкой развития относятся дети, у которых инфантилизм сочетается с некоторой задержкой в развитии познавательной деятельности. У них наблюдается недостаточное общее развитие, что в сочетании с трудностями обучения ошибочно может диагностироваться как олигофрения.

Итак, иногда задержки развития могут касаться только эмоционально-волевой сферы, в других случаях к этому присоединяется и задержка в развитии мышления, но таким детям всегда свойственны черты детей более младшего возраста и при обучении они требуют особого педагогического подхода.

Дети с астеническими состояниями. Всякие неблагоприятные факторы, будь то соматические инфекции, легкие травмы или очень легкие очаговые поражения головного мозга, а также длительные и тяжелые переживания, переутомление в первую очередь влияют на центральную нервную систему и могут вызвать функциональные нарушения психической деятельности. В зависимости от причин, вызвавших астеническое состояние, различают церебральную и соматогенную астению.

Причина *церебральной астении* состоит в том, что нарушается циркуляция жидкости в мозге. Это может произойти либо вследствие перенесенного сотрясения мозга, либо воспалительного очага в мозге, даже небольшого, узколокального. При воспалительных мозговых процессах и черепных травмах количество спинно-мозговой жидкости может увеличиться и тогда циркуляция ее нарушается.

Характерной особенностью церебральной астении является нарушение интеллектуальной деятельности при первично сохранном интеллекте. Во время работы у таких детей быстро наступает утомляемость, происходит нервное истощение, возникают головные боли. В результате нарушается работоспособность, наблюдается ослабление памяти, внимания, дети плохо сосредоточиваются во время выполнения задания либо легко отвлекаются от дела. В поведении это выражается следующим образом: некоторые дети чрезмерно возбуждены, беспокойны, излишне подвижны, раздражительны, плаксивы, другие, наоборот, вялы, робки, медлительны, заторможены, неуверенны. Такие дети часто отказываются отвечать на уроке из-за боязни что-то сказать неправильно.

Причинами *соматогенной астении* являются физическая слабость, соматические заболевании (болезни внутренних органов, сердечно-сосудистой системы), детские инфекционные заболевания.

Особенности астении при заболевании внутренних органов наиболее характерно проявляются у детей с медленно текущей туберкулезной интоксикацией. Это выражается в том, что дети быстро утомляются, у них появляются головные боли, наблюдаются раздражительность, склонность к капризам, слезливость, расстройство сна, снижение аппетита, неустойчивость настроения, малая выносливость, двигательное беспокойство. Эмоциональное состояние у таких детей нестабильное, поэтому они чутко реагируют на неблагоприятную обстановку в классе и дома. В

поведении это может проявляться по-разному: одни становятся грубыми, раздражительными, агрессивными, непослушными, другие – застенчивыми, плаксивыми, робкими, третьи – замкнутыми, угрюмыми.

Снижение успеваемости, астенические состояния, трудности в поведении могут возникнуть у ребенка в результате длительного отрыва от школы по причине инфекционных заболеваний, таких, как корь, коклюш, ветрянка, скарлатина, тяжелый вирусный гепатит и др. У таких детей отмечаются не только пробелы в знаниях и физическая слабость, но и изменения в поведении. Они становятся раздражительными, плаксивыми, быстро утомляются, плохо включаются в работу класса. Поэтому надо правильно организовать педагогическое и врачебное сопровождение, которое позволит со временем полностью преодолеть последствия инфекционной астении.

Под **реактивными состояниями** понимают нервно-психические нарушения, которые возникают у ребенка в результате травмирующей его психику ситуации. Нервно-психические нарушения при реактивных состояниях у детей проявляются по-разному. Это зависит от остроты и тяжести травмирующей ситуации, длительности ее воздействия, возраста ребенка, общего состояния его здоровья и индивидуальных особенностей личности. К проявлениям реактивных состояний относятся заикание, тикозные подергивания в разных частях тела, страхи, недержание мочи, а иногда и кала.

При остро действующих травмирующих ситуациях у детей наблюдаются расстройства сознания типа сумеречных, т. е. таких, когда ребенок совершает ряд действий и поступков, о которых в дальнейшем не помнит. Некоторые дети становятся очень суетливыми, совершают бесцельные движения, немотивированные поступки, а другие, наоборот, цепенеют, застывают. В младшем школьном возрасте может наблюдаться временное выпадение некоторых функций, например временная глухота, мутизм (отказ от речи) и т. д. У подростков отмечаются нарушения всей эмоционально-волевой сферы: страх, тревога, подавленность, отказ от еды, оцепенение и т. д.

Одной из травмирующих ситуаций, влияющей на поведение и характер ребенка, является энурез (недержание мочи). Данное расстройство в основном возникает у нервных и физически ослабленных детей, переживших длительное нервное напряжение или потрясение, испуг, соматическое заболевание. У них возникает ощущение своей неполноценности, которое также проявляется по-разному. Одни становятся очень робкими, застенчивыми, боязливыми, нерешительными, другие, наоборот, озлобляются, становятся раздражительными и агрессивными. У тех и других иногда бывают страхи, связанные непосредственно с недержанием мочи. Затем появляются другие страхи: темноты, нового дела, новой обстановки, новых людей.

Очень болезненны переживания из-за физических недостатков (хромоты, косоглазия, близорукости, горбатости и т. д.) и нервных проявлений (заикания, нервных подергиваний, страхов и т. д.). При неправильном отношении к ним взрослых

у ребенка может возникнуть чувство неполноценности, которое в дальнейшем приведет к замкнутости, нарушениям поведении, а иногда и к снижению успеваемости.

Конфликтные переживания возникают у детей в результате внутреннего конфликта, который тоже может нарушить психическое развитие. Они являются следствием психогенных факторов, травмирующих ребенка в семье или школе. Причиной внутреннего конфликта является тяжелое, длительное по времени переживание, которое в какой-то момент становится для ребенка невыносимым. Затяжной и кажущийся неразрешимым конфликт может привести к изменениям в поведении и характере, а также затормозить умственное развитие ребенка.

Школьные конфликты при своевременном и правильном понимании их взрослыми разрешаются быстрее и безболезненнее, чем семейные. Однако когда школьные конфликты остаются непонятыми учителями и родителями, когда ребенку вовремя не оказывается помощь, его состояние может ухудшиться и привести к уходу из школы или толкнуть на путь асоциального поведения.

Изменения характера и нарушения поведения могут быть следствием воспитания ребенка в дошкольном возрасте, если его излишне балуют, позволяют делать все, что он хочет, выполняют все его капризы и желания. Раздражительность, невыдержанность, нервозность, недостаточная организованность родителей также могут быть причинами негативных проявлений. Как правило, дети копируют поведение старших, что сказывается на их поведении в школе. Трудности в поведении детей могут быть обусловлены неблагоприятной обстановкой дома, когда дети являются свидетелями ссор, скандалов, пьянства. У таких детей нередко создается отрицательное отношение к окружающим, что мешает им наладить контакт в школе и хорошо учиться, несмотря на первично сохранный интеллект. Аналогичные проблемы могут возникнуть и в благополучных семьях, если своевременно не были обеспечены правильное воспитание и соответствующий контроль за ребенком.

Преодоление трудностей в поведении этих детей – дело очень сложное. Прежде всего необходимо, чтобы педагог понимал состояние ребенка, знал причины, вызвавшие это состояние, осуществлял правильный индивидуальный подход к нему, установил эмоциональный контакт с ребенком; включил его во внеклассную работу; строил воспитательный процесс, опираясь на его положительные качества.

В перевоспитании таких детей большую роль играет работа с семьей. Следует проводить с родителями разъяснительную работу: говорить о возрастных особенностях их детей и причинах, вызвавших трудности в поведении. Важно помнить, что нравоучения, жалобы, назидательные мероприятия неэффективны. Необходимо искать к каждому ребенку индивидуальный подход.

11.2. Психология умственно отсталого ребенка

Умственно отсталым называют такого ребенка, у которого стойко нарушена познавательная деятельность вследствие органического поражения головного мозга.

Впечатление умственно отсталых могут производить глухонемые дети, если они не учились в специализированном детском саду, дети, несколько лет болевшие туберкулезом костей, лежавшие в гипсе, живущие среди иноязычного населения. Но это не умственно отсталые дети. Педагогически запущенные дети, даже с неразвитыми познавательными процессами, тоже не будут считаться таковыми, потому что у умственно отсталых детей должно присутствовать сочетание двух признаков: 1) *нарушение познавательной деятельности* и 2) *органическое поражение головного мозга,* вызвавшее это нарушение.

К категории умственно отсталых детей относятся олигофрены: дебилы, имбецилы и идиоты.

Рассмотрим детей-олигофренов более подробно. Олигофрения, что в переводе на русский язык означает «малоумие», не является названием какой-либо определенной болезни. Олигофрения – клинически разнородная группа. Это название состояния, возникающего после различных видов поражения центральной нервной системы ребенка в период до развития его речи, т. е. до одного-двух лет жизни. Причинами олигофрении могут быть наследственные и внутриутробные повреждения плода, родовые травмы, асфиксия плода и другие заболевания, влияющие на центральную нервную систему ребенка примерно до двухлетнего возраста. Особенности олигофрении таковы: ранний срок поражения центральной нервной системы и последующее прекращение заболевания. При олигофрении психическое развитие ребенка происходит на дефектной основе. Но так как в данном случае заболевание не носит длительного характера, ребенок считается практически здоровым.

Психика ребенка-олигофрена совершенно не похожа на психику нормального ребенка. Незрелость высших интеллектуальных процессов в сочетании с чрезмерной косностью поведения создает качественно своеобразную картину психического развития.

Олигофрения различается по степени выраженности. Принято различать три степени умственной отсталости: дебильность (самая легкая), имбецильность (более глубокая), идиотия (наиболее тяжелая).

Дебилы в результате обучения достигают сравнительно высокого уровня психического развития. Они становятся самостоятельными гражданами, несут ответственность за свои поступки, овладевают профессией, требующими средней квалификации, имеют право быть владельцами домов, построек и т. д. Умственная отсталость в степени дебильности не может быть причинной невменяемости, нетрудоспособности, недееспособности человека. К военной службе дебилов не допускают.

Имбецилы – это глубоко отсталые дети. Они не усваивают общих понятий, правил арифметики, грамматики, с трудом овладевают навыками чтения и письма.

Самостоятельно жить имбецилы не могут, так как нуждаются в опеке и надзоре, хотя их можно приспособить к некоторым видам производственного труда.

У детей-идиотов не развита речь, отсутствуют навыки самообслуживания, нарушена координация движения. Такие дети нуждаются в специальном уходе, поэтому находятся в учреждениях социального обеспечения. У них можно воспитать элементарные навыки и умения в домашних условиях, если с ними занимается специалист, который называется олигофренопедагог.

11.3. Психологические особенности одаренных детей

Одаренные дети – это дети, резко выделяющиеся из среды сверстников высоким умственным развитием, которое является следствием как природных задатков, так и благоприятных условий воспитания (Ю.З. Гильбух).

Они с самого раннего детства отличаются от своих сверстников: мало спят, рано начинают говорить, у них богатый словарный запас, повышенная внимательность, ненасытное любопытство, отличная память, такие дети уже в трехлетнем возрасте могут следить за несколькими событиями одновременно. В двух-трехлетнем возрасте они могут долго концентрироваться на выполнении интересующего их задания, возвращаются к нему в течение нескольких дней. Подобное поведение не характерно для детей этого возраста. Столь ранние проявления одаренности обычно свидетельствуют о выдающихся интеллектуальных способностях.

Одаренность определяется следующими параметрами: 1) опережающим развитием познания; 2) психологическим развитием; 3) физическими данными.

Опережающее развитие познания проявляется следующим образом.

1. Одаренные дети способны заниматься несколькими делами одновременно. Складывается впечатление, что они «впитывают» в себя все окружающее.

2. Они очень любопытны, задают много вопросов, активно исследуют окружающий мир, не терпят никаких ограничений при исследовании того или иного процесса. Ж. Пиаже считал, что функция интеллекта заключается в обработке информации и аналогична функции организма по переработке пищи. Для одаренных детей учиться так же естественно, как дышать. Ученые дают этому такое объяснение: у одаренных детей повышена биохимическая и электрическая активность мозга, и он может «перерабатывать» интеллектуальную «пищу» в больших количествах, чем мозг обычных детей.

3. Эти дети в раннем возрасте способны прослеживать причинно-следственные связи между явлениями, видеть неожиданные связи между концепциями и событиями, делать соответствующие выводы. Все это приводит к появлению творческих способностей (креативности) и изобретательности.

4. У них хорошая память, развито абстрактное мышление. Они могут полноценно пользоваться имеющимся опытом, классифицировать и категоризировать имеющуюся информацию или опыт. Этот факт подтверждается тем, что одаренные дети проявляют склонность к коллекционированию: им нравится приводить коллекцию в порядок,

систематизировать ее, заниматься реорганизацией предметов. Большой словарный запас сопровождается сложными синтаксическими конструкциями, умением грамотно поставить вопрос. Они любят читать словари, энциклопедии, предпочитают игры, требующие активизации умственных способностей.

5. Одаренные дети легко справляются с познавательной неопределенностью. Это проявляется в том, что они любят сложные задания и стремятся выполнить их сами.

6. Они отличаются повышенной концентрацией внимания, упорством в достижении значимой для них цели в той сфере, которая для них интересна. Высокая увлеченность делом может привести к тому, что ребенок будет стараться довести его до совершенства, а если конечный результат ему не понравится, он разорвет или сломает то, над чем трудился. Стремление довести начатое дело до совершенства (перфекционизм) – одна из проблем, наиболее часто отмечаемая родителями и учителями.

7. У этих детей сформированы основные компоненты умения учиться: учебные навыки (беглость осмысленного чтения и счета, привычка к аккуратному, четкому оформлению продуктов своей умственной деятельности); учебные умения интеллектуального плана (планирование предстоящей деятельности, тщательный анализ поставленной цели; понимание требований задачи, наличия и отсутствия у себя знаний для ее решения, осознание цели деятельности и критериев качества будущего продукта, точное следование намеченным ориентирам, контроль за выполнением работы).

Психологическое развитие одаренных детей также иное по сравнению со «средним» ребенком.

1. У них очень сильно развито чувство справедливости, и появляется оно очень рано.

2. У этих детей очень широки личные системы ценностей: они остро воспринимают общественную несправедливость, устанавливают высокие требования к себе и окружающим, живо откликаются на правду, справедливость, гармонию.

3. У них богатое воображение. Иногда они придумывают несуществующих друзей, желанного братика или сестренку, яркую фантастическую жизнь. Они наслаждаются своими красочными рассказами, чем вызывают беспокойство у взрослых, которые опасаются того, что ребенок живет в своем мире, придуманном, а не реальном.

5. Одаренные дети обладают хорошо развитым чувством юмора. Это связано с тем, что их воображение живо, они активны, многое видят и поэтому обнаруживают много смешного и несуразного.

6. Они стараются решать проблемы, с которыми им пока сложно справиться. Поскольку эти дети в некоторых областях добиваются высоких результатов, родители считают, что они смогут с успехом справиться с любой задачей. И когда у ребенка что-либо не получается, наступает разочарование, которое выражается в ощущении собственного несовершенства. Такие дети не умеют переживать неудачу, потому что во

всех своих предыдущих начинаниях были на высоте. Родителям надо постараться с раннего возраста оградить детей от таких переживаний, но в разумных пределах, приучая их к занятиям, где они показывают не самые блестящие результаты. По мнению английских психологов, человеку нужно знать, что порой терпеть неудачу – это нормально и даже полезно. Неудачу нужно принимать не как повод для отчаяния и самоунижения, а как возможность для переоценки и адаптации.

7. Для одаренных детей характерны преувеличенные страхи. Данные исследований показывают, что эти страхи не имеют под собой реальной основы: дети, живущие в городах, больше всего боятся львов и тигров, а не машин. Возможно, эти страхи связаны с богатым и хорошо развитым воображением.

8. У одаренных детей наблюдаются экстрасенсорные способности (телепатия, ясновидение). Такие свойства встречаются часто, и относиться к ним надо с пониманием.

9. В дошкольном возрасте у этих детей, как и у всех остальных, наблюдается возрастной эгоцентризм, т. е. проецирование собственного восприятия и эмоциональной реакции на явления, умы и сердца всех присутствующих. Другими словами, одаренный ребенок считает, что все воспринимают то или иное событие так же, как он.

10. У них возникают проблемы со сверстниками, особенно в тот момент, когда детский эгоцентризм сопровождается чувствительностью и раздражением из-за неспособности сделать что-либо. Ребенок не может понять, что другие воспринимают окружающих мир не так, как он. Одаренные дети страдают от непринятия их сверстниками, что может повлечь развитие негативного восприятия себя. Чтобы этого не произошло, ребенку с самого раннего возраста необходимо общение с такими же одаренными детьми.

Физические характеристики одаренности таковы: очень высокий энергетический потенциал и малая продолжительность сна. Эти свойства проявляются с раннего детства: в младенчестве продолжительность сна меньше 20 ч, а дети постарше быстро отказываются от дневного сна.

Тонкая моторика по сравнению с познанием не очень развита. Резать и клеить для одаренного ребенка намного сложнее, чем производить вычисления. Надо знать, что подобное психомоторное развитие для детей дошкольного и младшего школьного возраста нормально, оно ни в коем случае не замедленно, однако такая неровность в развитии ведет к раздражительности ребенка.

Выделяют следующие *типы одаренности:* общая (умственная) и специальная (художественная, социальная, спортивная), односторонняя умственная одаренность.

Умственные способности делятся по предметному признаку: физико-математические (просто математические), гуманитарные и т. д. *Специальная (художественная) одаренность* подразделяется на литературную, музыкальную, хореографическую и т. д.; *социальная* – на способность к правовой, педагогической

деятельности; способности, относящиеся к организаторской деятельности в различных сферах жизни общества. Все эти типы одаренности не изолированы друг от друга, человек может обладать как одной, так и несколькими способностями. Надо помнить, что общая и специальная одаренность предполагают определенный уровень развития умственных способностей.

Односторонняя умственная одаренность характеризуется тем, что одни умственные способности развиты хорошо, а другие – недостаточно. Например, вербальные тесты (задания, в которых оценка зависит от уровня речевого развития) ребенок выполняет отлично, а невербальные (задания на пространственное мышление и воображение) – плохо. Таким образом, «односторонность означает дисгармонию в способностях, наличие таких способностей, которые не достигают нормы» (Ю.З. Гильбух). В учебе это выражается следующим образом: по одному или группе предметов, которые ученику интересны, он успевает хорошо, а по другим плохо.

Тема 12. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ И СИТУАЦИЯХ ДЕПРИВАЦИИ

Развитием личности в экстремальных ситуациях и ситуациях депривации занимается экстремальная психология.

Экстремальная психология – это отрасль психологической науки, изучающая общие психологические закономерности жизни и деятельности в измененных (непривычных) условиях существования: во время авиационных и космического полетов, подводного плавания, пребывания в труднодоступных районах земного шара (Арктика, Антарктика, высокогорье, пустыня), в подземелье и т. д. Эстремальная психология возникла в XX в., соединив исследования в области авиационной, космической, морской и полярной психологии. Экстремальные условия характеризуются измененной афферентацией (афферентация – это поток нервных импульсов, поступающих в центральную нервную систему от органов чувств, воспринимающих информацию как от внешних раздражителей (экстерорецепция), так и от внутренних органов (интерорецепция)), измененной информационной структурой, социально– психологическими ограничениями и наличием фактора риска. Таким образом, к экстремальным ситуациям относятся не только стихийные бедствия, пожар, теракт, полет в космос, но и высота, замкнутое пространство, выступление перед аудиторией, экзамен и т. д.

В экстремальных ситуациях и ситуациях депривации на человека действуют семь основных психогенных факторов:

1) монотония;

2) измененная пространственная структура;

3) измененная временная структура;

4) ограничение личностно значимой информации;

5) одиночество;

6) групповая изоляция (информационная истощаемость партнеров по общению, постоянная публичность и др.);

7) угроза для жизни.

В процессе адаптации к экстремальным условиям выделяют следующие этапы, характеризующиеся сменой эмоциональных состояний и появлением необычных психических феноменов:

- подготовительный;
- стартовое психическое напряжение;
- острые психические реакции входа;
- психическая переадаптация;
- завершающее психическое напряжение;
- острые психические реакции выхода;
- реадаптация.

Многие ученые отмечают наличие стрессовой реакции организма в экстремальных ситуациях. Поэтому психика, опознав ситуацию как экстремальную, дает организму команду «подготовки к бою». Но когда боя нет, организм не может естественным способом сжечь излишек ресурсов. Тогда и возникают соматические проявления: покраснение кожи, потеря речи, блокировка двигательной функции, паника и другие реакции.

В генезе необычных психических состояний прослеживаются: антиципация (предвосхищение, предугадывание событий) в ситуации информационной неопределенности (этап стартового психического напряжения и завершающий этап); ломка функциональных систем анализаторов, сформировавшихся в процессе онтогенеза или длительного пребывания в экстремальных условиях, нарушения протекании психических процессов и изменения системы отношений (этап острых психических реакций входа и выхода); активная деятельность личности по выработке защитных (компенсаторных) реакций в ответ на воздействие психогенных факторов (этап переадаптации) или же восстановление прежних стереотипов реагирования (этап реадаптации). Раскрытие генеза необычных психических состояний позволяет отнести их к закономерным реакциям, укладывающимся в границы психологической нормы для измененных условий существования. При увеличении времени пребывания в таких ситуациях и жестком воздействии психогенных факторов, а также при недостаточно высокой нервно-психической устойчивости и отсутствии мер профилактики этап переадаптации сменяется этапом глубоких психических изменений, характеризующихся развитием нервно-психических расстройств. Между этапами переадаптации и глубоких психических изменений имеется промежуточный этап неустойчивой психической деятельности, характеризующийся появлением препатологических состояний. К ним относятся состояния, еще не обособившиеся в строго очерченные формы нервно-психических заболеваний, что позволяет рассматривать их в рамках психологической нормы.

Чтобы воздействие стрессовой ситуации не было сильным, надо научиться правильно вести себя в таких ситуациях. Во многих наставлениях по поведению в экстремальных ситуациях профессионалы акцентируют внимание на том, что следует сохранить контакт с реальностью, постараться понять смысл происходящего. Другими словами, ситуацию надо принять, смириться с тем, что она имеет право быть, и постараться понять ее.

Тема 13. МЕТОДЫ РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА

13.1. Содержание и организация развивающей и коррекционной работы

Развивающая работа психолога ведется в группах и индивидуально. К групповой работе относятся тренинги, психологические игры, а к индивидуальной – консультации.

Работа с детьми отличается от работы со взрослыми. Для дошкольников консультации бессмысленны, поэтому работа с ними ведется в игровой форме. Начиная с подросткового возраста уже можно проводить консультации, а при работе со взрослыми людьми это один из основных видов деятельности психолога.

Современная психология предлагает психологу разнообразные методические и содержательные подходы к проведению коррекционной и развивающей работы с людьми, как с детьми, так и со взрослыми. Развития требуют интеллектуальная сфера, внимание, память, воображение, поведенческие аспекты, личностные, эмоциональные проблемы и т. д.

Способности, психологические навыки, психические новообразования не появляются сами по себе. Они возникают, развиваются, формируются только в том случае, если создана особая среда, особая система отношений между людьми, и эта среда и система отношений формируют желание, потребность, интеллектуальную готовность. Данные качества и процессы приобретают ценность только в системах отношений с миром, другими людьми, самим собой. Соответственно, проблемы в обучении, общении, психологическом развитии возникают у человека тогда, когда ему не были созданы условия, в которых он мог бы развить определенные качества, либо если в дальнейшем эти качества оказались невостребованными. Такая «ущербность» условий может состоять как в их низком мотивирующем потенциале, так и в эмоциональной непривлекательности или в несоответствии интеллектуальным возможностям человека в конкретный момент развития.

Говоря о коррекционной работе психолога *со школьником,* психолог, по мнению Г.А. Цукерман, «... формирует не индивидуальные способности, а те интерпсихические пространства, проходя через которые ребенок становится способным к новым действиям». (Цит. по: Битянова М.Р., 2000). Иными словами, психолог создает или воссоздает условия, в которых новые возможности, искомые психологические навыки или процессы могут сформироваться и стать нужными ребенку, значимыми с точки зрения построения адекватных отношений с миром и другими людьми.

Условия коррекционной и развивающей работы не могут сводиться к тренингу, «дрессуре» определенных компонентов психического мира человека. Они должны включать в себя все необходимые элементы полноценной формирующей среды: эмоциональный, рефлексивный, мотивационный, смыслообразующий и т. д.

Условия, создаваемые в психокоррекционной и развивающей работе, – это условия формирования потребности в новом знании, возможности его приобретения и реализации в деятельности и общении.

Выделяют два направления развивающей работы: 1) собственно развивающую, направленную на всех школьников, и 2) психокоррекционную, ориентированную на устранение проблем обучения и личностного развития, выявленных у конкретных учеников.

Разработка вопросов содержания и организации развивающей и психокоррекционной работы со школьниками осуществляется в рамках *трех рабочих принципов.*

1. Содержание развивающей и психокоррекционной работы прежде всего должно соответствовать тем компонентам психолого-педагогического статуса школьников, формирование и полноценное развитие которых на данном возрастном этапе наиболее актуально.

2. Содержание коррекционной работы прежде всего должно соответствовать тем компонентам психолого-педагогического статуса школьника, уровень развития и содержания которых не согласуется с психолого-педагогическими и возрастными требованиями.

3. Развивающая и психокоррекционная работа организуется прежде всего по итогам проведения психодиагностических минимумов.

Реализация первого принципа, позволяющего психологу выделить приоритетные направления работы со школьниками в различных параллелях, происходит, опираясь, с одной стороны, на знание психологических закономерностей развития психики на данном возрастном этапе, а с другой стороны, на содержание психолого-педагогической карты школьника. Так, на этапе адаптации в начальном звене целесообразно проводить развивающую работу в основном когнитивного содержания, а также занятия, способствующие развитию произвольной регуляции эмоциональной и поведенческой сфер. При переходе из начального в среднее звено когнитивное развитие сохраняет свое значение, но ведущей становится работа по формированию новой социальной и личностной позиции школьника в плане обучения, отношений со сверстниками и взрослыми. В подростковом возрасте актуальными становятся социально-психологическая развивающая деятельность, освоение навыков эффективного общения. На этом этапе важна работа с эмоционально-волевой сферой ученика: формирование навыков эмоциональной и поведенческой саморегуляции, повышение уверенности в себе, развитие потребности в самовоспитании. В работе со старшеклассниками наиболее значимой становится работа в личностно-ориентированном направлении.

При организации работы в выбранном направлении психологу следует воспользоваться системой психолого-педагогических требований и определиться в содержании работы. Например, у первоклассников необходимо прежде всего сформировать умение работать по образцу и правилу взрослого, ориентироваться на всю систему предлагаемых условий, вырабатывать интеллектуальные навыки обобщения, сравнения, нахождения главного признака и т. д. В ходе упражнений и

задач, требующих от школьника сосредоточения внимания и контроля за поведением, формируются регуляторные навыки.

Этот рабочий принцип может значительно облегчить процесс подготовки психолога к тем или иным формам развивающей работы и сделать ее более осмысленной. Каждое упражнение, почерпнутое из какой-либо разработки, может быть оценено с точки зрения его важности и целесообразности в зависимости от системы психолого-педагогических требований. Далее предложены принципы содержания развивающей работы в школе, реализация которых требует приведенной ниже последовательности:

1) выделение важных параметров психолого-педагогического статуса;

2) анализ требований к содержанию этих параметров на данной ступени школьного обучения;

3) разработка и подбор методических приемов, которые могут быть использованы в развивающей работе и описание требований к ним;

4) подбор конкретных упражнений, соответствующий описанным требованиям.

Ниже приводится пример содержания развивающей работы в начальной школе. В табл. 9 представлены параметры психолого-педагогической карты первоклассника, которые наиболее важны в развивающей работе, а также соответствующие им психолого-педагогические требования и требования к содержанию развивающих техник и упражнений.

Сказанное выше относится и к психологической коррекционно-развивающей работе. Различие состоит только в том, что в данном случае психолог, опираясь на второй рабочий принцип, составляет содержание занятий с ребенком, исходя из тех параметров статуса, в которых обнаружены такие проблемы, как несформированность определенных процессов и навыков, неадекватное усвоение форм и методов учебной деятельности или общения, неэффективное использование индивидуальных особенностей данного ребенка.

Таблица 9

Психологические требования к содержанию развивающей и психокоррекционной работы в начальной школе

Параметры психолого-педагогического статуса	Психолого-педагогические требования к обучению, поведению и общению первоклассника	Психологические требования к содержанию развивающей программы
Познавательная сфера		
Произвольность психических процессов	1. Высокий уровень активности, самостоятельности в учебной деятельности. 2. Способность самостоятельно спланировать, осуществить и проконтролировать результат определенных учебных действий. 3. Совершение учебных действий по образцу и плану, установленному взрослым. 4. Сосредоточение и поддержание внимания на учебной задаче. 5. Наличие собственных усилий для преодоления трудностей в решении задач	Упражнения и приемы, требующие: 1) четкого соблюдения ряда правил и условий: «Запретное движение», «Переходы», «Тропинка», «Кто летает?» и т. д.; 2) ограничения непроизвольной речевой и двигательной активности: «Что слышно?», «Слушай и исполняй», «Повтори за мной»; 3) непродолжительного, но сильного концентрирования на определенном объекте: «Минутка», «Слушаем тишину», «Слова-невидимки», «Счет по командам» и др.; 4) выполнения функции ведущего (любые упражнения, предлагающие наличие такой роли); 5) изменения уже известных условий, изобретения новых правил и контроля за их исполнением (любые полюбившиеся игры); 6) межгрупповой конкуренции, требующей внутригруппового сплочения и принятие личной ответственности за групповой результат: «Счет по командам», «Совместный рисунок» и др.;

Параметры психолого-педагогического статуса	Психолого-педагогические требования к обучению, поведению и общению первоклассника	Психологические требования к содержанию развивающей программы
Развитие мышления	1. Высокий уровень развития наглядно-образного мышления: вычленение существенных свойств и отношений предметов окружающего мира; использование схем и схематических изображений; способность к обобщению (на уровне конкретных предметов). 2. Начальный уровень развития логического мышления: способность к умозаключениям и выводам на основе имеющихся данных	7) нахождения или придумывания предметов с определенными свойствами: «Закончи слово», «Переходы», «Кто есть кто? Что есть что?» и др.; 8) установления типа связи между предлагаемыми предметами: сходство, противоположность, род-вид и другие: «Закончи предложение», «Установление отношений», «Четвертый лишний» и др.; 9) установления причинно-следственных связей: «Последовательные картинки», «Дедукция», «Продолжи ряд» и др.;
Сформированность важнейших учебных действий	1. Умение выделять учебную задачу и превращения ее в цель деятельности. 2. Сформированность внутреннего плана умственных действий. 3. Умение выполнять задания взрослого	10) самостоятельного изобретения заданий для ведущего или других детей; 11) способности домыслить, дорисовать, достроить нечто в уме: «Муха», «Закорючки», «Внутренний мультфильм» и др.;
Развитие речи	1. Понимание смысла текста или простых понятий. 2. Использование речи, как инструмента мышления (владение сложноподчиненными конструкциями в устной речи)	12) умения продолжить рассказ, начатый ведущим или другими детьми; 13) умения придумать ассоциацию на предлагаемое слово или изобразить его; 14) умения придумать и изложить другим инструкцию к определенной задаче или упражнению;

Параметры психолого-педагогического статуса	Психолого-педагогические требования к обучению, поведению и общению первоклассника	Психологические требования к содержанию развивающей программы
Развитие тонкой моторики	Способность к сложной двигательной активности при обучении письму и рисованию	15) способности к прохождению лабиринтов и обведению рисунков; 16) умения сборки конструкций из мелких деталей; 17) способности построения хрупких конструкций и др.
Особенности поведения и общения школьников		
Взаимодействия со сверстниками	Владение приемами и навыками эффективного межличностного общения со сверстниками: установление дружеских отношений, готовность к коллективным формам деятельности, умение самостоятельно разрешать конфликты мирным путем	Использование игр, групповых или парных упражнений, предполагающих: 1) организацию внутригруппового сотрудничества и распределения ответственности: «Совместный рисунок», «Тропинка», «Письмо», «Разведчик» и др.; 2) принятие детьми различных ролевых обязательств: исполнительских, лидерских, контролирующих и т.д., например «Разведчики», «Иголка и нитка», сюжетные ролевые игры; 3) переживание общих чувств успеха и неудачи;
Взаимодействие с педагогами	Установление адекватных ролевых отношений с педагогами на уроках и вне их. Проявление уважения к учителю	4) различные ролевые отношения со взрослыми: позицию ведомого, ведущего, контролирующего; 5) принятие помощи взрослого и оказание помощи ему; 6) переживание общих чувств;

Параметры психолого-педагогического статуса	Психолого-педагогические требования к обучению, поведению и общению первоклассника	Психологические требования к содержанию развивающей программы
Соблюдение социальных и этических норм	Принятие и соблюдение классных и школьных социальных и этических норм	7) разработку и обязательное выполнение определенных игровых норм поведения и взаимодействия; 8) контроль за исполнением определенных правил другими участниками группы, в том числе взрослыми; 9) проживание различных ситуаций в условиях соблюдения и несоблюдения необходимых норм: «Школа хулиганов», «Город лгунов» и др.;
Поведенческая саморегуляция	Произвольная регуляция поведения и естественной двигательной активности в учебных ситуациях и во внеурочном взаимодействии со сверстниками и взрослыми. Сдерживание непроизвольных эмоций и желаний	10) ограничение речевой и физической активности; 11) выполнение роли ведущего или «главного» в игровой ситуации; 12) разработка и строгое выполнение определенных правил существования группы: уборка и подготовка помещения, приготовление необходимых материалов для работы и др.; 13) поощрение активности, уважение мнений и решение ребенка, использование обсуждения при решении всех важных вопросов, касающихся группы;
Особенности системы отношения ребенка к миру и к себе самому		
Отношение к себе	Позитивная «Я-концепция», устойчивая положительная самооценка	14) создание ситуации успеха; 15) создание условий для осмысления ребенком себя, своих поступков и социальных отношений (этап рефлексии занятия); 16) организация ситуаций позитивной обратной связи и продуктивной критики (рефлексия занятий, «Горячий стул» и др.)

Следование этому принципу не означает, что работа должна идти только в одном направлении и корректировке подлежит лишь какой-то определенный параметр: она носит целостный характер и ориентируется на развитие личности и ее психического мира в целом. Коррекционную работу со школьниками очень сложно алгоритмизировать, т. е. предложить готовые программы для решения тех или иных проблем. Все психологически неблагополучные варианты развития очень разные, поэтому разработать коррекционную программу, подходящую для всех, невозможно (в отличие от общеразвивающей программы). В каждом отдельно взятом случае психологу надо решать самостоятельную аналитическую задачу: какого типа проблемы, связанные с психолого-педагогическим статусом, существуют у школьников данной параллели; с кем можно работать в больших группах, а с кем – в малых, по два-три человека, или только индивидуально; каким содержанием наполнить работу с ними, учитывая особенности их статуса и т. д.

Для облегчения этой задачи ниже приводится алгоритм построения коррекционной работы.

Первый этап. Определение сути проблемы с точки зрения затронутых параметров статуса и природы самих трудностей (несформированность, усвоение неадекватных способов и приемов, неуспешность в использовании индивидуальных особенностей).

Второй этап. Разработка представлений о предполагаемых результатах коррекционной работы (задачи работы).

Третий этап. Приемы и методы работы, которые соответствуют поставленным задачам. Конкретные виды коррекционной работы (упражнения, техники, задания).

Третий рабочий принцип носит организационный характер. Подробно он будет описан ниже (см.11.2), а сейчас отметим, что модели коррекционно-развивающих программ связаны с диагностической работой как в плане организации, так и в сроках проведения. Коррекционная работа осуществляется сразу после первого и второго этапов диагностики, одновременно с проведением консультаций с педагогами и родителями, что повышает эффективность этой деятельности.

Ранее отмечалось, что коррекционная работа может осуществляться в двух формах: индивидуальной и групповой. В данной системе предпочтение отдается групповой работе, так как с точки зрения коррекционного и развивающего результата она обладает большими потенциальными возможностями а также техническими преимуществами.

Групповая работа и со взрослыми, и с детьми может проводиться как в традиционной форме (занятия психолога с детьми), так и в нетрадиционной (развивающее и коррекционное содержание включается в различные виды внутришкольного взаимодействия). Рассмотрим их более подробно.

13.2. Традиционные формы групповой коррекционно-развивающей работы (тренинги)

Основное их содержание составляют игры и психотехнические упражнения, направленные на целостное психологическое развитие ребенка и решение конкретных задач. Важным элементом занятий должны быть психотехники, направленные на развитие групповых структур и процессов, поддержание благоприятного климата, сплочение и организационное развитие коллектива. Работа, ориентированная на группу, крайне необходима.

Психолог должен следить за процессом становления группы как психологической общности, понимать, какие нормы и ценности лежат в ее основе, осознавать особенности межличностного взаимодействия. В его интересах помочь сформироваться зрелой группе с разветвленной системой взаимоотношений и благоприятным эмоциональным климатом. Для этого на протяжении всего периода существования группы необходимо уделять внимание развитию и поддержанию групповой динамики. В этих целях используются ритуалы приветствия и прощания, разминочные упражнения,

игры, требующие взаимодействия, сотрудничества и совместного поиска участников, соревновательные упражнения и т. д. Но надо помнить, что длительное существование стабильной группы (как детской, так и взрослой) может привести к развитию таких внутригрупповых процессов и отношений, которые, будучи весьма важными и значимыми для ее членов, начнут приходить в противоречие с целями и задачами психолога и препятствовать реализации основной цели.

Одной из проблем содержания развивающей работы является вопрос о количестве игр и упражнений, используемых в ходе занятий. Замечено, что наибольший развивающий эффект достигается тогда, когда наиболее полно используются потенциальные возможности каждого упражнения, включенного в занятие, а не за счет увеличения количества упражнений. Это означает, что, с одной стороны, в работу следует включать сложные, многофункциональные упражнения, позволяющие решать несколько задач, а с другой стороны, каждое упражнение необходимо проделать несколько раз, усложняя его и передавая функции ведущего участнику. Если упражнение полностью отработано, но нравится детям (взрослым), можно продолжать выполнять его до тех пор, пока к нему не утратится интерес.

Перегрузка занятий новизной и разнообразием снижает эффективность и значимость проводимой работы. Чтобы этого не произошло, необходимо разработать общую структуру развивающих занятий (тренингов): ритуал начала занятия, разминка, рефлексия прошлого занятия, основное содержание занятия, ритуал окончания.

Ритуал начала и окончания занятия. Это очень важный момент групповой работы, способствующий сплочению участников, созданию атмосферы группового доверия и принятия, что очень важно для плодотворной работы. Ритуалы могут быть придуманы группой в процессе обсуждения или предложены психологом. Их необходимо выполнять регулярно, начиная с первого занятия. Желательно, чтобы в ходе встреч функция контроля за выполнением ритуала перешла к участникам занятий.

Разминка является средством воздействия на эмоциональное состояние участников, уровень их активности, настраивает на продуктивную групповую деятельность. Она может проводиться как в начале занятия, так и между отдельными упражнениями. Разминочное упражнение надо выбирать с учетом актуальности для данной группы и предстоящей работы, потому что одни упражнения позволяют поднять настроение и настроить человека на работу, а другие, напротив, предназначены для снятия эмоционального напряжения.

Основное содержание занятия представляет собой совокупность психотехнических упражнений и приемов, направленных на решение определенной задачи. Как говорилось выше, предпочтение отдается многофункциональным упражнениям, в которых можно отработать много моментов, например развитие внимания, социальных навыков, личностное осмысление и др. Важны также порядок предъявления упражнений, т. е. их последовательность, и их количество. Последовательность упражнений предполагает смену психофизического состояния

участников: от подвижного к спокойному, от интеллектуальной игры к релаксационной технике и т. д. Упражнения надо выстраивать в порядке усложнения, от простого к сложному. Желательно, чтобы их количество было не более трех.

Рефлексия – это оценка занятия, которая дается на эмоциональном уровне (понравилось, не понравилось), смысловом (для чего мы это делали, что это нам дало). Рефлексия прошлого занятия дает возможность вспомнить, что интересного и познавательного было на предыдущей встрече.

Для получения положительных результатов и большей эффективности занятия следует проводить 1–2 раза в неделю в течение 4–5 недель. Объем занятий зависит от запроса и целей групповой (тренинговой) работы, но желательно не менее 10 часов.

13.3. Нетрадиционные формы групповой развивающей работы

Нетрадиционные формы групповой развивающей работы со школьниками отличаются от тренинговой и коррекционно-развивающей работы организацией и содержанием. К таким формам относятся обучающая психодиагностика и общешкольные психологические программы.

Обучающая психодиагностика – это групповые тестирования, психологическое просвещение и групповая консультация. Данные мероприятия могут проводиться как на классных часах, так и во внеурочное время. Надо отметить, что запросы на эти мероприятия поступают как от учителей, так и от учащихся старших классов.

Используемый диагностический материал может быть разнообразным по содержанию: это и методики по изучению личностных особенностей и межличностных отношений, и профориентационные методики, и т. п. Данные, полученные в ходе обучающей психодиагностики, очень информативны и могут быть использованы в составлении коррекционно-развивающих программ (тренингов), при проведении консультаций.

Общешкольные психологические программы – это психологические олимпиады, конкурсы, соревнования и общешкольные игры психологического содержания, психологический клуб для детей, различные акции и другие мероприятия, которые психолог может разработать сам в зависимости от запроса.

Целью психологической олимпиады является привлечение максимального числа школьников к постановке и решению психологических проблем. Олимпиада проходит в несколько туров. Изначально это не соревновательное, а развивающее мероприятие, поэтому вопросы первого тура вывешиваются за несколько дней до соревнования. Желательно, чтобы содержание вопросов было увлекательным: расшифровать смысл жестов и поз, придумать различные типы людей по предлагаемому критерию и т. д. Во втором туре проверяются психологическая наблюдательность, воображение и др.

Психологические соревнования и конкурсы ориентируют школьников на демонстрацию своих психологических возможностей, когнитивных функций (память, внимание, воображение и др.), самоконтроля и саморегуляции, навыков межличностного взаимодействия и т. п. Желателен многоступенчатый отбор

участников: сначала внутри класса, затем внутри параллели и, наконец, между параллелями.

Психологические игры предполагают включение всей школы в определенную психологическую деятельность на более или менее длительный срок. Примером такой игры может послужить одно-двухдневная игра «Радуга». Ее содержание связано с применением цветовой диагностики. Утром, при входе в школу, всем ученикам и педагогам предлагалось определить свое настроение с помощью цвета и опустить квадратик соответствующего цвета в общую урну. Урн две: одна – для учащихся, другая – для преподавателей. Выбирать предлагается из нескольких фиксированных цветов (можно взять четыре-пять основных цветов: красный, зеленый, желтый, черный, серый). В течение учебного дня после обработки данных вывешиваются результаты в виде диаграммы. По окончании занятий проводится та же процедура, а наутро вывешиваются вечерние результаты и все сравнивают утренние и вечерние данные.

13.4. Индивидуальная работа психолога

Индивидуальная работа включает в себя психологическое консультирование и психотерапию.

Психологическое консультирование – это особая область практической психологии, направленная на оказание психологом-консультантом непосредственной психологической помощи в виде советов и рекомендаций. В основе такой помощи лежат личная беседа психолога со своим подопечным и предварительное изучение проблемы. Советы и рекомендации, предлагаемые психологом-консультантом, рассчитаны на то, чтобы человек, нуждающийся в помощи, мог самостоятельно воспользоваться ими.

Ниже перечислены *цели* психологического консультирования.

1. Оказание человеку оперативной помощи в решении возникших у него проблем. Иногда у людей возникают ситуации, требующие срочной помощи психолога. Такие проблемы называются оперативными.

2. Оказание человеку помощи в решении тех вопросов, с которыми он вполне мог бы справиться самостоятельно, но тем не менее нуждается в общежитейском совете, основанном на здравом смысле.

3. Оказание временной помощи человеку, который нуждается в длительном и постоянном воздействии, но в силу тех или иных причин не может себе этого позволить. Помощь в данном случае будет оперативной.

4. Оказание помощи человеку, который имеет представление о том, как вести себя в трудной ситуации, но сомневается в правильности принятого решения. В этом случае он получает профессиональную и моральную поддержку, с помощью психолога укрепляется его вера в свои силы.

5. Оказание человеку помощи в том случае, когда никакой другой возможности получить консультацию у него нет.

Задачи психологического консультирования состоят в следующем:

• уточнение (прояснение) проблемы, с которой столкнулся клиент;

• информирование клиента о сути возникшей у него проблемы, реальной степени ее серьезности (проблемное информирование);

• изучение психологом-консультантом личности клиента с целью выяснения того, сможет ли он самостоятельно справиться с возникшей проблемой;

• четкое формулирование советов и рекомендаций клиенту по поводу того, как наилучшим образом решить его проблему;

• оказание текущей помощи клиенту в виде дополнительных практических советов, предлагаемых в то время, когда он уже приступил к решению своей проблемы;

• обучение клиента тому, как в будущем лучше всего предупредить возникновение подобных проблем (программа психопрофикактики);

• передача клиенту элементарных, жизненно необходимых психологических знаний и умений, освоение и правильное употребление которых возможно силами самого клиента без специальной психологической подготовки.

Чаще всего к психологу обращаются люди, составляющие средний класс населения. Обычно они не очень хорошо приспособлены к жизни, имеют те или иные эмоциональные отклонения, которые являются следствием многократных жизненных разочарований и фрустраций. Человек идет на прием к психологу, когда он не знает, как поступить в той или иной ситуации, или находится в состоянии душевного расстройства, или ему кажется, что с ним и его близкими происходит что-то ужасное.

Причины, по которым человек обращается к психологу-консультанту, таковы:

он знает, как решить проблему, но ищет эмоциональной поддержки;

он знает, что делать, но ему нужен совет профессионала;

он не знает, какой способ выбрать для решения проблемы;

ему надо просто с кем-то поговорить (чаще всего это одинокие люди).

Виды психологического консультирования:

1) интимно-личностное консультирование – это консультации, в ходе которых человек решает личностные проблемы (недовольство самим собой, проблемы интимных отношений и др.);

2) семейные консультации – это консультирование по вопросам, касающимся семейных отношений (оптимальное построение и регулирование взаимоотношений в семье, предупреждение и разрешение конфликтов во внутрисемейных отношениях и др.);

3) психолого-педагогическое консультирование – направлено на решение проблем воспитания и обучения детей;

4) деловое консультирование, в ходе которого решаются деловые проблемы (выбор профессии, организация труда, ведение деловых переговоров и др.).

Психологическое консультирование отличается от других видов практической психологической помощи тем, что в ходе консультаций психолог в основном дает советы, а их практическая реализация – дело самого клиента; основная психокоррекционная работа проводится клиентом самостоятельно, без помощи психолога; психодиагностика сводится к минимуму, преимущественно идет наблюдение за поведением клиента; психолог-консультант не несет ответственности за конечный результат, а отвечает лишь за правильность своих выводов о сути проблемы клиента и за потенциальную эффективность предлагаемых практических рекомендаций.

Психотерапия может быть как индивидуальной, так и групповой. Психолог играет активную роль в избавлении клиента от проблем, так как именно он предпринимает необходимые действия, роль клиента при этом пассивна. Необходимо непосредственное личное общение клиента с психологом.

Психолог несет непосредственную ответственность за конечный результат своей работы, так как сам занимается коррекцией психологии и поведения клиента, сам реализует свои выводы и рекомендации.

Психотерапевт, занимающийся практической коррекцией, обязан профессионально владеть психотерапевтическими методами, так как в их применении заключается основная часть его работы.

Тема 14. ПСИХОЛОГИЯ ВЗРОСЛОГО ЧЕЛОВЕКА

14.1. Ранняя взрослость (20–40 лет)

В этот период *познавательные психические процессы* развиваются неравномерно. Интеллектуальное развитие, человека, достигшего ранней взрослости, проходит во взаимодействии с формированием или трансформацией его личности. И хоть развитие психофизической функции на рубеже 25 лет прекращается, интеллектуальное развитие продолжается еще многие годы.

Взрослый человек может самостоятельно контролировать ход своего интеллектуального развития и добиваться больших результатов, связанных с трудом или творчеством. Успешность человека зависит от степени его одаренности, уровня образованности и правильно выбранного рода деятельности. Этот факт свидетельствует о том, что развитие когнитивной сферы человека имеет индивидуально обусловленный характер.

Главными проблемами в *эмоциональной сфере,* требующими обязательного разрешения именно в период ранней взрослости, являются достижение идентичности и близости.

Эмоциональная близость в человеческих отношениях выступает как основа любви. Чувство любви имеет глубоко интимный характер и сопровождается ситуативно возникающими и изменяющимися эмоциями нежности, восторга, ревности, которая зачастую выражается в виде гнева, печали, злости, обиды, разочарования и других эмоций. Любовь охватывает достаточно широкий круг эмоциональных явлений, различающихся глубиной, силой и другими характеристиками: от сравнительно слабо выраженных отношений (симпатии) до целиком захватывающих человека переживаний, достигающих силы страсти.

В ранней взрослости происходит развитие комплекса эмоций, таких как эмоция родительских отношений, включающих в себя радость от общения с ребенком, чувство привязанности и доверия, особая чувствительность к потребностям ребенка, чувство интереса к ребенку, восхищения и гордости за него.

В основном эмоциональная сфера человека в этом возрасте уже сформирована и стабильна.

Роль *мотивационной сферы* очень велика, потому что в этот жизненный период человек вступает во взрослую жизнь и ему предстоит решить многие проблемы, среди которых создание семьи, рождение детей, выбор профессии.

Создание семьи – очень важный шаг в жизни любого человека, который обусловливается следующими мотивами: любовь, духовная близость, материальный расчет, психологическое соответствие и моральные соображения. От того, на какие ценности ориентируется человек при создании семьи, будет зависеть его будущее.

Еще одним важным шагом, которым человек определяет свое будущее, является выбор профессии. Человек, делая данный выбор, руководствуется практическими соображениями, родительскими установками, желанием реализовать свои способности,

интересом к профессии и ориентацией на сложившуюся систему ценностей, которая может изменяться с возрастом.

Замечено, что ближе к 30 годам на смену романтически окрашенным ценностям приходят более практичные. Главными становятся внешние факторы мотивации труда: заработная плата и материальное поощрение. Человек уже реально оценивает свои возможности, корректирует жизненные ценности и уровень притязаний.

На *самосознание, самооценку, «Я-концепцию»* оказывают влияние следующие факторы: самоопределение личности в качестве сексуального партнера, супруга, родителя, профессионала и гражданина.

В соответствии с осознанием своих физических особенностей, осознанием психологического возраста, профессиональной ориентации и основными личными и социальными установками в целостную «Я-концепцию» включаются новообразования, которые отражают зрелость личности.

В данный период наблюдается *нормативный кризис 30–33 лет.* Он обусловлен рассогласованием между жизненными планами и реальными возможностями человека. В этом возрасте происходит пересмотр жизненных ценностей и незначительные ценности отсеиваются.

Период ранней взрослости характеризуется освоением профессиональной деятельности, самосовершенствованием, созданием семьи, воспитанием детей, особенностями организации свободного времени (досуга), которая позволяет воплотить в жизнь нереализованный потенциал личности.

Таким образом, каждая сфера человеческой активности характеризуется специфическим характером деятельности и общения: труд – общественно-полезной деятельностью, семья – концентрацией и разнообразием межличностных отношений, досуг – реализацией личностного потенциала.

Ведущим фактором развития в данный период является трудовая деятельность, а главными задачами ранней взрослости становятся самоопределение и создание семьи.

14.2. Средняя взрослость (от 40 до 60 лет)

В 40–60 лет человек оказывается в условиях, психологически отличающихся от прежних. К этому времени он приобретает богатый жизненный и профессиональный опыт; дети становятся взрослыми и отношения с ними меняются, начинают носить другой характер; стареют родители, которым становится необходима помощь.

В организме человека начинают происходить закономерные для данного возраста физиологические изменения, к которым ему приходится приспосабливаться. Эти изменения носят следующий характер: ухудшается общее самочувствие, зрение, замедляются реакции, ослабевает сексуальная потенция у мужчин, женщины переживают период климакса, причем некоторые переносят его очень тяжело и физически и психологически.

Наблюдается снижение характеристик психофизических функций, однако это не отражается на функционировании *когнитивной сферы* человека. Работоспособность

остается на том же уровне и позволяет сохранять трудовую и творческую активность. В этом возрасте еще продолжается развитие способностей, связанных с профессиональной и повседневной деятельностью.

В среднем возрасте интенсивность инволюции интеллектуальных функций человека зависит от одаренности и образования, которые противостоят старению, затормаживая инволюционный процесс. Главным достижением этого возраста является *обретение состояния мудрости:* человек умеет оценивать события и информацию в более обширном контексте, чем раньше, способен справляться с неопределенностью и др.

Эмоциональная сфера в это время развивается неравномерно. Средний возраст – это период расцвета семейной жизни, карьеры и творческих способностей. Труд занимает главную позицию и становится важнейшим источником человеческих чувств. На эмоциональное состояние начинает влиять успешность трудовой деятельности.

В этом возрасте люди более подвержены стрессу, чем в годы молодости, нередко страдают от депрессии, испытывают чувство одиночества. Кроме того, человек начинает задумываться о том, что смертен и его время уходит.

Меняется структура *мотивации,* так как у человека появляется желание действовать без промедления и тут же получать результат, т. е. он стремится сразу удовлетворить свои потребности. Основными потребностями являются реализация своего творческого потенциала, необходимость передать свой опыт другому поколению, корректировка деятельности, забота о сохранении близких отношений с родными и друзьями, подготовка к спокойной и обеспеченной жизни в старости. В результате этого происходят осмысление и переоценка жизни в целом, корректировка сложившейся системы ценностей в трех сферах: личной, семейной и профессиональной.

«Я-концепция» обогащается новыми «Я-образами» с учетом постоянно меняющихся ситуационных отношений и вариации самооценки. Суть «Я– концепции» – самоактуализация в пределах нравственных правил и личностных самооценок. Для самооценки характерна тенденция усиления когнитивного (познавательного) компонента. Осознанное, взвешенное, реалистичное отношение к себе ведет к тому, что знания о себе начинают регулировать и вести за собой эмоции, адресующиеся к собственному «Я». Самооценки приобретают обобщенный характер.

«Я-образ» развивающейся личности превращается в «Я-образ», связанный с развитием других людей (детей, учеников, сослуживцев).

Ведущим видом деятельности становится *труд,* успешная профессиональная деятельность, которая обеспечивает самоактуализацию личности. На первый план выходят проблемы помощи детям, отношения в семье, с супругом, стабилизируются.

Так как средняя взрослость – период активного труда, то человек все свое свободное время в основном тратит на работу.

В этот период наблюдается так называемый *«кризис середины жизни»* (40–45 лет). Человек переоценивает свои достижения и критически оценивает себя. У многих возникает ощущение, что «жизнь прошла бессмысленно, и время уже потеряно». В результате могут развиться депрессивные состояния.

Многие считают, что лучшие годы жизни – это период до сорока лет, а период после сорока – это гигантская «черная дыра», в которой предстоит провести остаток жизни, что в этом возрасте прекращаются нравственный рост и развитие человека, что человеку «за сорок» придется распроститься с юношескими мечтами и планами в отношении профессиональной карьеры, семейной жизни, личного счастья. Американский психолог Р. Кесслер считает такое мнение ошибочным: «Все говорит о том, что средний возраст – это лучшее время жизни. Вас еще не беспокоят болезни и недомогания пожилого возраста, и вы уже не мучитесь тревогами молодых людей: полюбит ли кто-нибудь меня? смогу ли я когда-нибудь добиться успеха в своей работе?»

Исследователи поддерживают точку зрения Кесслера и считают кризис середины жизни скорее исключением, чем правилом. У многих людей переход в средний возраст протекает спокойно, они считают его периодом, связанным с переопределением целей. Данная переориентация предполагает сравнение себя с другими людьми, ставившими аналогичные цели в той же профессиональной деятельности. Американский ученый К. Рифф говорил: «Чем лучше ваше психическое здоровье, тем реже вы сравниваете себя с людьми, которые заставляют почувствовать вас неполноценным».

Однако данный возраст для многих становится кризисным потому, что происходит рост противоречий между целостностью мировоззрения и однолинейностью развития, в результате чего человек может утратить смысл жизни. Если возникает кризис, то единственным выходом из положения становится обретение нового смысла: в общечеловеческих ценностях, развитии интереса к будущему, к новым поколениям.

Если человек будет «зацикливаться» на себе, то со временем его начнут одолевать болезни и разовьется новый кризис. Замечено, что кризису середины жизни подвержены люди, склонные избегать самоанализа, не замечающие перемен в жизни и организме, использующие механизм отрицания. Американские ученые отметили, что кризис среднего возраста у состоятельных людей наблюдается чаще, чем у малоимущих и представителей рабочего класса.

14.3. Период поздней взрослости (60 лет и старше)

Многие ученые называют период старше 60 лет *геронтогенезом,* или периодом старения. Изучением этого возраста занимается наука геронтология. *Геронтология* – это область знаний, изучающая процесс старения человека.

Старость является завершающим этапом жизни человека. Люди, достигшие этого возраста, подразделяются на три группы: 1) люди пожилого возраста; 2) люди старческого возраста; 3) долгожители.

Пожилой возраст считается переходным состоянием от зрелости к старости. Главной его особенностью является процесс старения, который генетически запрограммирован. В этом возрасте человек уже не так силен физически, как прежде, уменьшается общий запас энергии, ухудшается деятельность сосудистой и иммунной систем, т. е. происходит общее старение организма.

Большинство сенсорных функций ухудшается, поэтому происходят изменения в развитии *когнитивной системы.* Больше всего страдают интеллектуальные функции. Динамика этих процессов зависит от субъективных факторов, особенностей личности, области профессиональной деятельности.

Память основывается на логических связях, которая тесно связана с мышлением, поэтому мышление пожилого человека весьма развито.

В *эмоциональной сфере* появляется неконтролируемое усиление аффективных реакций (сильное нервное возбуждение) со склонностью к беспричинной грусти и слезливости. Человек становится эгоцентричным, менее чутким, погружается в себя; снижается способность справляться с трудными ситуациям. Отмечается, что мужчины становятся более пассивными, а женщины – агрессивными, практичными, властными.

В *аффективной сфере* прослеживается привязанность к прошлому и наличие воспоминаний.

Пожилые люди часто думают о смерти, но не боятся наступления этого дня.

Выход на пенсию изменяет положение и роль человека в обществе, что сказывается на его мотивационной сфере. *Мотивацией* 60-летнего человека является потребность в самореализации, созидании и передаче духовного наследия. После 70 лет актуальной становится другая проблема: поддержание здоровья на должном уровне. Появляется интерес к коллекционированию, занятиям музыкой, живописью и т. д.

Главным для пожилого человека становятся семейные отношения, которые придают ему ощущение защищенности, стабильности и прочности, определяя его радости и горести.

«Я-концепция» в старости также претерпевает изменения. Человек старается интегрировать свое прошлое, настоящее и будущее, понять связи между событиями собственной жизни. Этот процесс будет эффективным, если индивид успешно разрешает нормативные кризисы и конфликты, способен к выработке адаптивных личностных свойств, умеет извлекать полезные уроки из прошлых неудач, способен аккумулировать энергетический потенциал всех пройденных стадий. У человека с позитивной и деятельной «Я-концепцией» и в поздние годы продолжается личностное развития и отмечается оптимистический подход к жизни, который позволяет притормозить процесс старения.

Сохранность *трудоспособности* в пожилом и старческом возрасте зависит от продолжительности трудовой деятельности человека. Физическое здоровье, способности, сформированные способы деятельности, уровень образования – все это

также влияет на сохранность трудоспособности. Многие известные писатели, художники, музыканты, ученые до глубокой старости занимались плодотворной деятельностью (В. Гюго, И. Кант, Л.Н. Толстой и др.)

Факторами, определяющими *поведение* пожилого человека являются: снижение психофизических возможностей, пол, тип личности, постепенный уход из активной социальной жизни, материальное благосостояние, потеря близких людей и одиночество, сознание приближающегося окончания жизни. Происходит сужение физического мира и резко возрастает интерес к религии.

Ведущими факторами развития в старости становятся самоактуализация «Я» и ориентация на творческую активность. Человек способен сохранять и реализовывать свой творческий потенциал до глубокой старости при счастливом сочетании природных особенностей организма, способностей, творческой активности и работоспособности, высокого уровня образования.

Использованная литература

Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. М., 2000.

Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. М., 1991.

Гилъбух Ю.З. Внимание: одаренные дети. М., 1991.

Дубровина И.В. Рабочая книга школьного психолога. М., 1991.

Кон И.С. Психология старшеклассника, М., 1980.

Мироненко В.В. Хрестоматия по психологии / Под ред. А.В. Петровского. М., 1977.

Немое Р.С. Психологическое консультирование. М.,2000.

Немов Р.С. Психология. М., 2002.

Обухова Л.Ф. Возрастная психология. М., 2005.

Одаренные дети / Пер. с англ. Д.А. Линника, А.Г. Мкервали; Под ред. Г.В. Бурменской, В.М. Слуцкого. М., 1991.

Психология: Словарь. М., 1990.

Солодилова О.П. Возрастная психология. М., 2004.

Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. М., 1991.

Элъконин Д.Б. Введение в психологию развития. М., 1995.

Элъконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989.

Примечания

1

Р.Б. Кеттел (1905–1997) англо-американский психолог, известный своими работами в области экспериментальной психологии мышления и личности с использованием математических методов анализа, в том числе факторного анализа. Создатель первого экспериментально обоснованного теста личности (шестнадцатифакторный тест Кеттела).

2

Д. Векслер (1896–1981) – американский психолог, создатель известных тестов интеллекта для детей и взрослых.

3

Сублимация – один из механизмов, благодаря которому запретная сексуальная энергия переносится на виды деятельности, приемлемые для индивида и общества, в котором он живет.